

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CAROLINE GOULART

EXPERIMENTAR, CONTESTAR E REFAZER-SE: CAMINHOS DE *SONHOS* E
ENFRENTAMENTOS PERCORRIDOS POR ACADÊMICOS KAINGANG E GUARANI
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – PR.

CURITIBA
2014

ANA CAROLINE GOULART

**EXPERIMENTAR, CONTESTAR E REFAZER-SE: CAMINHOS DE *SONHOS* E
ENFRENTAMENTOS PERCORRIDOS POR ACADÊMICOS KAINGANG E GUARANI
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – PR.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social,
no Curso de Pós-Graduação em Antropologia Social,
Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal
do Paraná.

Orientadora: Edilene Coffaci de Lima.

CURITIBA
2014

DEDICATÓRIA

Esta pesquisa é dedicada a todos os estudantes indígenas que tiveram suas trajetórias interrompidas e não puderam, por algum motivo, dar continuidade ao que se tornou um grande sonho. É dedicada especialmente à memória do Kaingang Leonardo Vargas da Silva que nos surpreendeu com sua partida no meio do ano letivo de 2013. Leonardo em muito contribuiu não apenas para minha formação como Cientista Social, mas, sobretudo, como pessoa. Tocava a todos com sua sensibilidade, voz baixa e firmeza nas palavras. Léo deixou esposa, filhos e saudade, mas deixou também grandes ensinamentos através de suas experiências de vida que em nada lhe facilitaram o caminhar.

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata aos acadêmicos Kaingang e Guarani que acolheram de modo muito respeitoso e atencioso a proposta de minha pesquisa, expondo situações muito particulares de suas vidas que espero ter tratado com o devido cuidado. Agradeço muito a recepção que tive na casa de suas famílias e a confiança estabelecida. Esta dissertação não é apenas fruto da pesquisa de mestrado, mas é, além disso, um resultado que envolve muitos Kaingang e Guarani que não estiveram presentes de forma direta na pesquisa. A eles agradeço cada conversa e dias de monitoria. Nada teria conseguido sem a participação e o companheirismo de pessoas que se tornaram grandes amigas.

Foi de muita importância a aproximação e orientação recebida de Edilene Coffaci de Lima, que com sutileza, respeito e atenção acompanhou o andamento desta pesquisa, com sugestões que em muito contribuíram para meu caminhar na Antropologia. Como não poderia ser diferente esse agradecimento se estende aos professores do PPGAS/UFPR Ricardo Cid Fernandes e Liliana Porto que em suas disciplinas sempre corroboravam os compromissos políticos da Antropologia. Agradeço ainda ao professor Marcos Silva Silveira que participou da banca de qualificação e que propiciou meu acesso à banca de avaliação oral do vestibular indígena. Não posso deixar de mencionar a participação da professora Ciméia Bevilaqua em minha banca de qualificação e de como sou grata às suas considerações que certamente me abriram novos horizontes de reflexão.

Agradeço o apoio, abertura e atenção que tive com os docentes integrantes da CUIA, em especial a Betty Finatty pela disponibilidade e ao professor Wagner Roberto do Amaral. Sou grata à parceria no projeto *“Escola e currículo: espaços de identidades e pertencas”*.

Aos meus pais, Antonia e Marcos, que souberam ter paciência para passarem comigo o momento da pesquisa e finalização da dissertação. Aos meus irmãos Maria Clara, Vitória e José que trouxeram leveza para os dias de escrita da dissertação. Agradeço também o incentivo e acolhimento da família do Ylê Axé Ópò Omim.

Aos amigos que sempre estiveram presentes e colaborando com novas reflexões, agradeço imensamente, vivemos uma distância que não rompe com nossos laços, sempre comigo, Guilherme, Larissa, Alexandre, Clodoaldo, Natália, Laís, Elis, Eduardo, Jamile, Inês, Laura, Flávia, Camila, Fabíola, Tássia, Lilian, Michele, Júnior, Lígia, Alê, Alan e Otávio.

**Esse estranho que mora no espelho (e é tão mais velho
que eu) olha-me de um jeito de quem procura adivinhar
quem sou.**

**A saudade que dói mais fundo – e irremediavelmente – é
a saudade que temos de nós. Sonhar é acordar-se para
dentro.**

(Mario Quintana)

RESUMO

Em 2001 o estado do Paraná aprovou a Lei 13.134, que ofertava três vagas em todas as Universidades Estaduais para os povos indígenas residentes nas Terras Indígenas nesse estado. A participação da Universidade Federal aconteceu em 2005 com a discussão sobre o Plano de Metas de Inclusão Social para a Universidade Federal do Paraná. No ano seguinte, em 2006, houve uma alteração que acrescentou mais três vagas, totalizando seis vagas para povos indígenas em todas as universidades estaduais. Entretanto, após aprovação da Lei, as universidades foram notificadas e foi exigido delas imediata organização para a normatização do vestibular, que deveria ser realizado no ano seguinte, em 2002. É nesse contexto que dou prosseguimento às pesquisas realizadas até o momento, com enfoque na permanência de alunos kaingang e guarani na Universidade Estadual de Londrina, região norte do Paraná. As experiências vivenciadas por esses sujeitos no ensino superior trazem à tona os desejos, sonhos e motivações que envolvem a busca pela formação acadêmica que não se restringe aos interesses e intenções pessoais, mas envolve ainda as intencionalidades de quem permanece na Terra Indígena e que participa, em alguma medida, desse novo processo de formação.

Palavras-chave: universidade; povos indígenas; sonhos; projetos.

ABSTRACT

In 2001, the Paraná State approved the Law 13.134, which offers three vacancies in all of the State Universities for native people residents on Indigenous lands in the state. The participation of the Federal Universities happened in 2005 with the discussion about the Plan of Goals for Social Inclusion for the Paraná Federal University. In 2006, there was a change that added three more vacancies, totaling six vacancies for indigenous people in all over the state's universities. Meanwhile, after the approval of the law, the universities were immediately required for the normalization of the college admission exams, that would have happened in the next year, 2002. It is the context that I continue the research conducted to date, focusing in the permanence of the Kaingang and Guarani students in the Londrina University, Paraná Northern State. The practices experienced by these subjects in higher education bring out the wishes, dreams, and motivation that involves the pursuit of academic education, that is not restricted to personal interests and intentions, but also involves the intentions of those who remain in Indigenous land and, at the same time, participate in this new process of education.

Keywords: university; indigenous people; dreams; projects.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Universidades do Paraná que recebem os alunos indígenas.....	14
Tabela 2 – Universidades Paranaenses e Total de Alunos Matriculados – Nov/2013	47
Tabela 3 – Total de ingressantes por etnia de 2002 até abril de 2013	58
Tabela 4 – Situação de transferências, evasões e conclusões de 2002 até abril de 2013 na UEL.....	61
Tabela 5 – Relação dos interlocutores Kaingang e Guarani matriculados na UEL até abril de 2013	63
Tabela 6 – Relação do percurso de acadêmicos Kaingang e Guarani	64
Tabela 7 – Relação de transferências por cursos e etnia	64
Tabela 8 – Interlocutores que “evadiram” da Universidade Estadual de Londrina entre os anos de 2002 a 2013.....	156
Tabela 9 – Alunos Formados na Universidade Estadual de Londrina – 2007 até 2013.....	168

LISTA DE SIGLAS

APEARTE - Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
ARPINSUL – Articulação dos Povos Indígenas do Sul
ASSINDI – Associação Indigenista
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CTNP – Companhia de Terras do Norte do Paraná
CUIA – Comissão Universidade para os Índios
DEDI – Departamento de Educação e Diversidade
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IES – Instituição de Ensino Superior
LACED - Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MP – Ministério Público
NRE – Núcleo Regional de Ensino
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PPS – Partido Popular Socialista
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROPLAN – Pró-reitoria de Planejamento
PERI – Projeto de Educação Reviver Indígena
PSS – Processo Seletivo Simplificado
SEBEC - Serviço de Bem-Estar à Comunidade
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SETI - Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM- Universidade Estadual de Maringá
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
DE MONITORA À PESQUISADORA: OS DIFERENTES MOMENTOS DE ATUAÇÃO.....	19
ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS	22
 Capítulo 1 - ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO SUPERIOR DOS POVOS KAINGANG E GUARANI NO ESTADO DO PARANÁ.....	25
1.1 ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL DOS KAINGANG E GUARANI NA REGIÃO NORTE DO PARANÁ.....	25
1.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: AS LEIS, OS PROJETOS E AS AÇÕES	29
1.3 OS CAMINHOS DA POLÍTICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ	42
Capítulo 2 - SUJEITOS, INTERAÇÕES E AS PERSPECTIVAS INSTITUCIONAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	57
2.1 PRESENÇA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	57
2.2 LOCALIZANDO O PERCURSO INSTITUCIONAL DOS ACADÊMICOS KAINGANG E GUARANI.....	63
2.2.1 Guarani	67
2.2.2 Kaingang.....	72
2.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL E COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA O ÍNDIO: PLANOS DE AÇÃO PEDAGÓGICA NA UEL.....	76
2.4 INTERAÇÕES INSTITUCIONAIS E PERSPECTIVAS MÚLTIPLAS	86
2.5 CICLO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA	95
Capítulo 3 - PERMANECER E VIVENCIAR A UNIVERSIDADE.....	98
3.1 MOVIMENTOS E ARRANJOS POLÍTICOS A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DE ACADÊMICOS KAINGANG E GUARANI.....	99
3.1.1 Trânsitos e as outras possibilidades acadêmicas.....	102
3.1.2 Alguns apontamentos sobre as experiências em sala de aula.....	106
3.2 SER GUARANI TAMBÉM NA CIDADE: NOVOS DESEJOS E OBRIGAÇÕES NA UNIVERSIDADE.....	108
3.2.1 Sinais estéticos e o jogo com as imagens.....	113
3.2.2 Sentido da bilocalidade no contexto da formação superior indígena.....	115
3.3 O PRINCÍPIO DA RECIPROCIDADE E OBRIGAÇÕES COMO PRODUTOR DE MORALIDADE ENTRE ACADÊMICOS KAINGANG E GUARANI.....	118
3.4 PERSPECTIVAS E PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE A VIDA ACADÊMICA.....	127
3.5 CAMINHOS DE SONHO, SOFRIMENTO E REALIZAÇÕES NA FORMAÇÃO SUPERIOR....	136
3.6 ORDEM INSTITUCIONAL E PRÁTICA INDÍGENA (RE) ATIVA: CAMINHOS E DESCAMINHOS ENTRE INSTITUIÇÃO E ACADÊMICOS KAINGANG E GUARANI.....	146
Capítulo 4 - ENTRE OS AFASTAMENTOS E OS CAMINHOS DE NOVAS EXPERIÊNCIAS: PENSANDO AS CATEGORIAS DE “EVASÃO”, SEUS EFEITOS E OS SENTIDOS DE “RETORNO” VIVIDO PELOS EGRESSOS.....	153
4.1 EVASÃO: REVISITANDO A LITERATURA.....	153
4.2 AFASTAR-SE NÃO É EVADIR: PERSPECTIVAS TRANSFORMADAS GERADAS PELA VOLTA TEMPORÁRIA À TERRA INDÍGENA.....	155
4.3 LIMINARIDADE E EVASÃO: COMO COMPREENDER O DISTANCIAMENTO DA UNIVERSIDADE.....	163
4.4 PROFISSIONAIS INDÍGENAS, SEUS PERCURSOS E NOVOS CAMINHOS.....	168

CONSIDERAÇÕES.....	176
BIBLIOGRAFIA.....	179
ANEXOS.....	182
TERRAS INDÍGENAS, VIDA ACADÊMICA E O PROTAGONISMO ATRAVÉS DE IMAGENS.....	196

INTRODUÇÃO

São povos que majoritariamente ocupam o território do Paraná, os Kaingang, Guarani Nandeva, Kaiowá e os Xetá. Distribuídos em Terras delimitadas, outros em áreas em revisão, ou em novas ocupações, esses povos marcam o estado com seus históricos enfrentamentos em períodos de colonização e redução territorial. Todavia, há também a presença de famílias Xokleng que, saídas da T.I. Ibirama, em Santa Catarina, formaram núcleos familiares junto aos Kaingang. Desde esse deslocamento, os Xokleng residem na T.I. Kaingang, Apucarantina, onde também vive uma família Fulni-ô há aproximadamente sessenta anos.

Esta pesquisa abrange os Kaingang e Guarani que habitam as terras na região norte do Paraná, entre os rios Tibagi, Cinzas e Paranapanema. Próximo ao rio Tibagi foram fundados dois significativos aldeamentos por João da Silva Machado – conhecido como Barão de Antonina – sendo eles o aldeamento de São Jerônimo, fundado em 1850 e o de São Pedro de Alcântara, em 1855. De acordo com Tommasino (1995), os objetivos do Barão era encontrar um caminho de ligação entre o litoral e o Mato Grosso, bem como tomar posse das diversas terras da região¹. Com o objetivo de “pacificar” os Kaingang que ocupavam a região do Tibagi, Barão de Antonina enviou o sertanista Joaquim Francisco Lopes para buscar os Guarani em Mato Grosso para atuarem nessa corrida contra os Kaingang². Esses Guarani passaram a viver no aldeamento de São Pedro de Alcântara.

Segundo Assis (2011), os Kaingang ainda demonstravam muita resistência aos aldeamentos, estando mais evidente na região do rio das Cinzas e Laranjinha, onde foi construído o Posto Indígena Laranjinha, ou como ficou conhecido também, Posto Velho. Encontravam-se nesse espaço, Kaingang e Guarani que viviam em situação extrema de inimizade, sobretudo pela aliança que foi firmada entre os Guarani e não índios, ou seja: “Essa aliança, na tradição cultural das duas nações, significava lealdade recíproca. Juntos, tinham como objetivo guerrear contra os Kaingang, conhecidos como *Coroados*, pacificá-los e aldeá-los.” (TOMMASINO, 1992)

¹ Barão de Antonina chegou a ser possuidor de maior parte de terras do Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso.

² Algumas tentativas foram feitas para que os Guarani aceitassem partir para o aldeamento, podendo ser elencados três elementos principais de convencimento. O primeiro estaria relacionado à precária situação vivida pelos Kayowá em Mato Grosso e, assim, as suntuosas promessas de uma nova terra com abundantes florestas, iam causando esperanças aos olhos dos Kayowá; Essas promessas foram sendo relacionadas ao caminho a ser trilhado para chegar à *Ivy Marãey*, ou Terra Sem Males, já que segundo o que era descrito pelos sertanistas a nova terra parecia ser o local ideal para o *Tekoha*, sendo esse o segundo elemento que incentivou o deslocamento. Por fim, pode-se considerar que a associação feita pelos sertanistas, do Barão de Antonina ao *Pay Guassú* – o grande chefe – que lhes protegeria, foi o ponto fundamental para a tomada de decisão Guarani.

Os constantes conflitos entre os Kaingang e Guarani foram amenizados conforme as ações do SPI avançavam sobre seus direitos e suas terras, colocando o órgão indigenista como principal inimigo, sobretudo no final da década de 1930, quando o SPI entrou em sua fase mais crítica, com acusações de corrupções sob o patrimônio indígena. Ramos (2008) indica que na década de 1940 as terras kaingang haviam sido reduzidas e arrendadas pelo órgão indigenista, que diante dos diversos problemas fundiários e de acusações sobre o trabalho que estava sendo desempenhado, proibiu futuros arrendamentos nas áreas indígenas. O fim do SPI em 1967, após as diversas denúncias de corrupção, não significou de fato o fim da exploração territorial e da mão-de-obra indígena.

Nesse contexto de embate entre os interesses dos órgãos indigenistas e as preocupações de Kaingang e Guarani ocorreu um estreitar de laços entre os dois povos no sentido de unificação da luta indígena em território paranaense. Essa aliança política evidencia-se, no estado do Paraná, entre os anos de 1979 e 1986, após a criação da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP)³. Segundo Tommasino (1992), as revoltas que ocorreram em 1979 e em 1986 em São Jerônimo foram um ataque à ocupação de posseiros das glebas de Cedro e Água Branca. Essa mobilização contou com o apoio de diversos Kaingang e Guarani da região do Paraná. Somada a essa luta foi incluída a exigência da retirada de posseiros da Terra Indígena Apucarantina e Pinhalzinho. Tommasino explica que:

“O fato que provocou a rebelião foi a substituição do administrador da DR de Londrina (os índios queriam a sua permanência) e a nomeação de um funcionário da DR de Bauru, conhecido pelas comunidades indígenas pelas suas políticas arbitrárias e persecutórias. A presidência da FUNAI não só não atendeu o pedido dos índios de nomear o funcionário indicado como designou outro que tinha perseguido os Kaingang do Paraná. O desfecho do movimento que durou 74 dias deu-se com a nomeação de uma terceira pessoa, indicada numa lista triplíce pelos índios.” (TOMMASINO, 1992, p.s\n)

Esse é o momento que marca a passagem dos conflitos e inimizade para uma aliança política em defesa de seus direitos e pode ainda ser observada nas interações entre os alunos Kaingang e Guarani na universidade, o que será tratado no desenrolar da etnografia.

Tanto na UEL quanto em outras instituições do estado, a presença majoritária é de acadêmicos Kaingang e Guarani. A presença dos Xetá em algumas terras kaingang

³ Administrada pelos ingleses que chegam à região na década de 1930, a Companhia de Terras escolheu como sede a cidade de Londrina, construindo sua política de desenvolvimento através da venda de terras - ocupadas por indígenas - para os (i) migrantes, a fim de construir um novo pólo comercial e agrícola.

ainda não alcançou as universidades. Nas escolas, onde dividem espaço com Kaingang e Guarani não é possível ter um momento específico do ensino da língua xetá, estando ainda em recente processo de reflexão sobre a inclusão da língua na escola – sendo importante destacar que não há muitos Xetá fluentes em sua própria língua, dado todo o processo de contato a que foram submetidos, tendo sido até, em determinado momento, considerados “extintos” (SILVA, 1998). Desse modo, por não haver acadêmico Xetá na Universidade Estadual de Londrina, apresentarei no decorrer do texto apenas algumas informações sobre a ação dos Xetá na educação básica que merecem atenção.

Pouco se falava, até tempos atrás, em formação acadêmica para os povos indígenas, todavia, essas demandas primeiras – por terra e educação – trouxeram à tona a reflexão sobre a formação de profissionais indígenas que tomassem de forma autônoma a direção desses movimentos políticos. Algumas ações como o magistério indígena foram pensadas para que no campo da educação a presença de profissionais indígenas ganhasse espaço, saindo do status de “monitores” e legitimando-se como professores.

Em 2001 um novo campo de possibilidade de formação profissional foi aberto aos povos indígenas que vivem no Paraná – o Vestibular Diferenciado Indígena. Sem que houvesse aproximação e diálogo com caciques, educadores e lideranças sobre essa proposta, o governo de Jaime Lerner sancionou a Lei 13.134, criada pelo Deputado Estadual César Silvestre (PPS), que previa a oferta de três vagas para os grupos indígenas residentes no Paraná.

As primeiras pesquisas (RODRIGUES & WAWZNYAK, 2006; NOVAK, 2007; PAULINO, 2008) indicam que houve a participação de professores indígenas na construção da lei, recordando alguns relatos que fazem referência às lutas de professores indígenas para que fosse planejada no Paraná ação semelhante às Licenciaturas Interculturais. Contudo, essa possibilidade tem menor relevo em todo o debate de elaboração da Lei.

Em 2013 no estado do Paraná completou-se 11 anos de aplicação de uma política específica de acesso dos povos indígenas às Instituições de Ensino Superior. Diferente da política afirmativa das cotas, o Vestibular Diferenciado para os Povos Indígenas oferece vagas suplementares às vagas já existentes em cada curso. Após alteração da Lei em 2006, foram acrescentadas outras três vagas, alteração que, do mesmo modo, não contou com o diálogo entre povos indígenas e universidades.

A notícia sobre a Lei chegou a eles ainda em 2001 quando tiveram que se organizar junto à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) para a regulamentação do Vestibular que deveria acontecer no início de 2002.

Em 2005, após a discussão sobre o Plano de Metas de Inclusão Social para a Universidade Federal do Paraná, essa instituição passou a participar do processo seletivo diferenciado para os povos indígenas, iniciando com a oferta de vagas que foram acrescidas progressivamente. Na UFPR são oferecidas atualmente dez vagas para indígenas residentes em todo o Brasil (BEVILAQUA, 2005).

No Paraná, contabiliza-se atualmente seis vagas em cada uma das sete instituições estaduais e dez na Universidade Federal. São, portanto, 52 vagas para indígenas em universidades públicas, estando as instituições distribuídas da seguinte maneira:

Tabela1: Universidades do Paraná que recebem os alunos indígenas.

INSTITUIÇÃO	CIDADE
Universidade Estadual de Londrina	Londrina
Universidade Estadual de Maringá	Maringá
Universidade Estadual do Norte Pioneiro	Jacarezinho/Cornélio Procópio/Bandeirantes
Universidade do Centro-Oeste do Paraná	Guarapuava
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ponta Grossa
Universidade do Estado do Paraná	Paranaguá/Apucarana
Universidade do Oeste do Paraná	Cascavel
Universidade Federal do Paraná	Curitiba/Matinhos/Palotina/Pontal do Paraná

Fonte: A autora.

Esse movimento apresenta efeitos tanto sobre os povos indígenas, quanto sobre a estrutura universitária, que mesmo diante de sistemas burocráticos teve algumas de suas normas flexibilizadas de acordo com as demandas encontradas e conforme o aumento de acadêmicos indígenas nas instituições. Nas universidades estaduais do Paraná, que aqui interessam mais diretamente, uma das primeiras iniciativas foi constituir e oficializar uma Comissão em cada universidade que fizesse o acompanhamento dos acadêmicos, tanto em seu sentido pedagógico quanto na orientação aos encaminhamentos mais burocráticos. Criou-se então em 2004 a Comissão Universidade para os Índios (CUIA), com representação local e estadual. Esta Comissão local é formada por docentes e dois representantes de acadêmicos indígenas. Em seu nível estadual, frequentam as reuniões mensais pelo menos três docentes representantes de cada universidade. Antes, porém, que fosse constituída a CUIA, as universidades criaram mecanismos internos de acompanhamento. Na UEL foi criado em 2003 o

Programa de Formação Intercultural, cujo foco é o acompanhamento pedagógico dos acadêmicos indígenas, que acontece por meio de monitorias.

Contudo, para que o candidato tenha sua inscrição homologada é preciso que, na inscrição, o cacique da Terra Indígena que o candidato se declarou residente, assine a declaração de pertencimento, que fica anexa à ficha de inscrição⁴. Paulino (2008) e Amaral (2010) destacam o vínculo político dentro das aldeias como um dos principais elementos da indicação de possíveis candidatos ao vestibular, dado que no momento da inscrição é exigida a anuência do cacique da Terra Indígena através de sua assinatura.

No período em que ambas as pesquisas foram realizadas havia uma grande presença de filhos e parentes de lideranças ocupando os espaços das universidades, o que certamente embasou suas afirmações. Entretanto, o quadro parece ter se alterado, pois até o início de 2013 estavam matriculados na UEL 30 acadêmicos, entre eles Kaingang, Guarani e Fulni-ô, e desse total menos da metade é pertencente a famílias com representatividade política dentro da T.I. Por outro lado, a maioria tem parentes que passaram pela universidade, alguns já formados⁵. Dos sete acadêmicos formados na UEL, apenas uma delas era pertencente à família de liderança política. Nota-se, assim, uma relativa mudança no corpo de alunos indígenas que começam a ingressar nas universidades. O fato de não pertencer a uma família que tem projeção política não anula a possibilidade desse acadêmico ter o potencial para ocupar certos espaços de poder.

A partir de 2012 é que a preocupação com o “prolongamento da graduação” tomou espaço efetivo nas pautas de discussão da CUIA local e estadual, assim como tem se fortalecido no discurso de professores e colegiados que recebem acadêmicos indígenas em seus cursos. Esse prolongamento é parte de uma flutuação acadêmica que vai das transferências internas e externas, trancamentos, desistências temporárias (de meses ou anos), enfim, uma flutuação que foi inclusive proporcionada por ações da CUIA estadual e local, que flexibilizaram algumas regras acadêmicas, como é o caso das transferências. Todavia, essa flexibilização nos últimos anos passou a ser questionada também pelos membros da própria CUIA. Ao que percebem, as transferências tornaram-se um dos mecanismos de prolongar o tempo na universidade.

⁴ O formulário de declaração consta no anexo 1.

⁵ Faço a diferenciação entre representatividade política e liderança política. Sem dúvida, os professores/acadêmicos possuem grande representatividade política na aldeia, porém nem sempre são lideranças que acompanham processos políticos junto aos caciques.

Por outro lado, os acadêmicos indígenas que ingressam na universidade apresentam diversos anseios e questionamentos sobre essa nova experiência. Mesmo enfrentando dificuldades diversas, grande parte dos acadêmicos persiste no objetivo de conclusão do ensino superior, mesmo que para isso tenha que entrar em embate com o “tempo normal” instituído na universidade.

Assim, pretendo olhar para essas perspectivas sobre a formação superior e o tempo de experiência de acadêmicos que fazem parte do grupo de “prolongamento da graduação”, não perdendo de vista seus diversos sentidos, considerando os lugares particulares de fala dos inúmeros sujeitos aqui envolvidos.

Proponho-me, nessa pesquisa, olhar mais detalhadamente para as experiências vivenciadas na Universidade Estadual de Londrina, na região norte do Paraná, segunda universidade no estado com maior presença indígena⁶. Essas experiências que contam com diversos sujeitos envolvidos, como professores não indígenas, professores indígenas, caciques, lideranças, candidatos indígenas com as mais variadas trajetórias pessoais, parentes, FUNAI, em suma, participações diretas e indiretas que se voltam para a formação superior com expectativas, projetos e também cautela.

Partindo da aproximação que tive com os acadêmicos durante minha graduação e do que posteriormente pude observar sobre a trajetória de meus interlocutores antes de ingressarem na universidade, busco abordar no primeiro capítulo as particularidades das Terras Indígenas localizadas na região norte do Paraná, bem como as políticas federais e estaduais no que se refere à educação escolar indígena.

Trilho esse percurso prévio por ter sido recorrente as situações em que, ao falarem sobre a universidade, os estudantes rememoraram o tempo da escola. Nesse sentido, proponho pensar a relação entre formação escolar oferecida nas Terras Indígenas no Paraná – que tinha a escola como um mecanismo civilizatório – em diálogo com as transformações legais e conceituais da educação escolar indígena, compreendendo seus sentidos de empoderamento e a ampliação desse poder no acesso ao ensino superior.

As questões de diversas ordens expostas acima que afetam de alguma forma a vida acadêmica dos Kaingang e Guarani, gerou um quadro de instabilidade aos olhos da instituição que se utiliza de informações quantitativas para avaliar suas políticas. Mesmo com políticas incipientes de acompanhamento pedagógico, não há ainda como dizer que todas as demandas para a efetivação da permanência indígena na universidade

⁶ Na UEL até abril de 2013 havia 30 alunos matriculados, na Universidade Estadual de Maringá (UEM) aproximadamente 32 alunos, na Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UENP), com três campus em cidades diferentes, conta com aproximadamente 17 alunos indígenas.

tenham sido contempladas, sendo persistentes os casos de evasão, novos vestibulares e transferências.

Os dados institucionais sobre a formação de indígenas no ensino superior começam a chamar atenção em nível estadual, pois segundo Novak a situação dos acadêmicos entre os anos de 2002 até 2007 ficou da seguinte forma:

“Dos candidatos que se inscreveram para os vestibulares, 98 fizeram a seleção mais de uma vez. Destes, 41 candidatos fizeram vestibulares sempre para a mesma instituição e 57 para instituições diferentes. Com relação aos cursos escolhidos, observa-se que até 2005 – último ano em que os candidatos escolhiam o curso no momento da inscrição para o vestibular – dos 66 candidatos inscritos em mais de um vestibular, 38 mudaram de curso e de área de conhecimento, 14 mudaram de curso e permaneceram na mesma área e 14 deles prestaram vestibulares sempre para o mesmo curso.” (NOVAK, 2007, P. 106-7).

É preciso considerar que, ao falar de instituição, estou me referindo principalmente à CUIA, professores e colegiados que recebem alunos indígenas em seus cursos e à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Todavia, ainda que representem de alguma maneira a instituição – UEL – não as considero um todo homogêneo, mas o questionamento que observo como ponto em comum é a preocupação com o que têm sido chamado de “prolongamento do curso”, ou seja, a ultrapassagem do tempo regularmente previsto para a conclusão da graduação.

Esses dados apresentados sobre evasão, conclusão, transferências e novos vestibulares é que tem levantado a preocupação sobre o tempo de permanência em relação à baixa conclusão. Esse questionamento não ocorre apenas na UEL, mas é tema de debate em todas as instituições através da CUIA estadual. Desse modo, o “prolongamento da graduação”, tema que norteia essa pesquisa, será tratado no segundo capítulo a partir da lógica institucional, considerando os diversos olhares, propostas e sentidos que a sustentam.

Tendo apresentado o debate sobre a relação entre instituição e acadêmicos indígenas, bem como sobre a temporalidade questionada, é no terceiro capítulo que me debruço sobre os sentidos e experiências dos Kaingang e Guarani na vida universitária. Nesse sentido procuro compreender a trajetória trilhada por meus interlocutores com o objetivo de permanecerem na graduação, ressaltando que a maioria têm ido contra a concepção de “tempo certo” instituído pela Universidade para o término da graduação. Problematicando, a partir disso, as maneiras possíveis que vão surgindo no sentido de uma descolonização da própria história, situação pela qual passou grande parte de meus interlocutores durante essa nova etapa.

Tomando como referência as pesquisas sobre o tema é possível observar que a busca pela formação superior tem representado uma nova alternativa de futuro que não seja o trabalho braçal na roça ou os “bicos” nas cidades, mas também o meio de gerir os próprios projetos sem mediações externas. Para os acadêmicos Kaingang e Guarani que frequentam cursos de diversas áreas de conhecimento na UEL, os desejos e projetos são construídos e reconstruídos em caminhos que envolvem o *sonho* da educação superior que, por sua vez, vem acompanhado pelo *sofrimento* que surge em diversos enfrentamentos com seus outros e consigo mesmo – conforme detalharei no capítulo 3.

Entendo que o “prolongamento da graduação” não se resume aos trânsitos entre cursos e universidades daqueles alunos que estão matriculados, mas que passa também pelas evasões. Para detalhar tal quadro, no quarto capítulo volto minha atenção para os casos de acadêmicos que se distanciam temporariamente da universidade, bem como daqueles que não mais desejam retornar para a vida acadêmica – os evadidos.

Pouca tem sido a atenção dada aos casos de evasão, tanto por parte da CUIA quanto por parte de pesquisas referentes à formação superior indígena no Paraná. Até o momento, os dados mais recentes de evasão que são apresentados por Amaral (2010) somam aproximadamente 61 candidatos evadidos de um universo de 139 matriculados em todas as universidades estaduais entre os anos de 2002 até 2008. Esse total tem sido observado pela CUIA em comparação aos 15 formados e os que ainda estavam em fase de conclusão de curso entre esses anos. Angnes (2010), ao pesquisar a formação de acadêmicos na Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), trabalha de forma um pouco mais qualitativa junto aos evadidos por meio da aplicação de questionários.

O que pretendo no quarto capítulo é localizar os “evadidos” da UEL entre 2002 até abril de 2013 em suas atuais atividades, com breve menção àqueles que ingressaram em outra universidade e que porventura já tenham se formado. A partir desse primeiro mapeamento buscarei compreender as motivações de afastamentos temporários ou definitivos da universidade, bem como seus novos planejamentos de futuro. Concluindo esse capítulo volto-me para as experiências de acadêmicos indígenas já formados pela UEL, que ao todo, até o final de 2013, são quatro Guarani e uma Kaingang. Incluo nessa pesquisa os profissionais indígenas por se tratar de uma nova etapa que ainda tem sido vivenciada por poucos e, sobretudo por terem concluído os cursos de acordo com o tempo instituído pela universidade.

Segundo informações que obtive em uma das reuniões que participei junto a CUIA estadual, em fevereiro de 2013, estima-se que de 2002 até 2012 tenham se

formado 28 indígenas. Todavia, não há ainda uma organização desses dados no sentido de compreender quais foram os caminhos seguidos após a conclusão da graduação. Ainda em fase de andamento, uma monografia escrita por Larissa Rocha do Amaral⁷, no curso de Ciências Sociais está sendo escrita sobre os concluintes Guarani da UEL, que, salvo duas exceções, além de pertencerem ao mesmo grupo étnico, pertencem também, em sua maioria, à Terra Indígena Laranjinha.

Em diálogo com os diversos sujeitos que estão envolvidos na formação superior indígena e às etapas que envolvem essa nova experiência (ingresso, permanência, evasão e conclusão) é que procuro construir a reflexão da presente pesquisa, na tentativa de compreender os sentidos atribuídos ao estar e não estar na universidade.

A dimensão etnográfica desta dissertação representa mais uma etapa das pesquisas sobre a formação superior indígena no Paraná, todas até o momento, produzidas nas áreas de Educação, História, Serviço Social e Ciências Sociais, nas mais diferentes modalidades, como artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

As pesquisas até o momento realizadas preocuparam-se com questões mais relativas à estrutura da política de acesso aos indígenas. Tento dar continuidade a esse debate introduzindo a perspectiva antropológica para pensar o processo de formação de acadêmicos indígenas.

Acompanho o transcorrer de ações institucionais de uma única universidade para, a partir disso, adentrar no cotidiano de alunos Kaingang e Guarani e problematizar as diferentes temporalidades que entram em conflito. Atrela-se a isso outra perspectiva sobre as relações de poder e interação entre os diferentes agentes envolvidos na permanência de alunos indígenas no ensino superior.

DE MONITORA A PESQUISADORA: OS DIFERENTES MOMENTOS DE ATUAÇÃO.

Minha aproximação com a temática da formação superior indígena teve início em 2008, quando cursava meu segundo ano da graduação em Ciências Sociais na UEL. Ingressei como bolsista no projeto de extensão “implementação de corredores agroflorestais na Terra Indígena Kaingang Apucarantina”. Esta T.I. fica localizada a aproximadamente 80 quilômetros de Londrina. Tal projeto era então coordenado pelo professor de Sociologia Rural, Antonio Luiz Cabello Norder, que também estava à

⁷ Larissa também participou das atividades do Programa de Formação Intercultural e do Projeto “Trajetórias” que será mencionado no primeiro capítulo.

frente do Programa de Formação Intercultural. Algumas reuniões de exposição do projeto de extensão e das atividades programadas na T.I. eram realizadas junto aos acadêmicos indígenas e contou também com a participação de bolsistas secundaristas kaingang residentes na aldeia.

Todas as reuniões do projeto eram realizadas na sala de referência dos alunos indígenas, assim como algumas atividades do Programa de Formação Intercultural. Trata-se de uma pequena sala com três computadores, mesas e um armário onde os estudantes guardam seus pertences. A sala é utilizada para as reuniões entre os estudantes e momentos de estudos. Os atuais alunos recordam que a sala já foi mais ocupada em anos anteriores, situação que também percebi durante o ano de 2013, pois a sala estava sempre fechada.

Em 2007 foi planejado o croqui de um Centro de Convivência para os estudantes indígenas, que seria localizado dentro da UEL. Apenas no final de 2013 e início de 2014 é que as negociações para essa construção começaram a ser feitas, através da iniciativa do professor coordenador da CUIA, Mauro e de alguns alunos.

Em 2009 o Programa de Formação Intercultural passou a ser coordenado pelo professor de Antropologia João Valentin Wawzyniak. Após minha saída do projeto de extensão, no final de 2008, comecei a participar das atividades de acompanhamento dos acadêmicos indígenas⁸. A partir daquele momento estreitei minha relação com os acadêmicos, conquistando a confiança de alguns.

Tive a oportunidade de acompanhar um período de grande movimento na sala de referência entre os anos que foram de 2008 a 2010, mas nos anos seguintes já era possível perceber uma redução na utilização da sala. Foi nesse espaço onde passei a maior parte do tempo com os alunos indígenas, como monitora. Lá me aproximei das dificuldades vividas por alunos Kaingang e Guarani na universidade, que posteriormente percebi que eram situações que se repetiam em diversos relatos.

Têm-se ao menos dois caminhos a serem problematizados sobre tais dificuldades. Há situações que dizem respeito às dificuldades de ordem prática, como a moradia, problemas familiares, transporte. Mas também são ressaltados os problemas mais conceituais: conflito entre tradição oral/tradição escrita, dificuldades em acompanhar o tempo da universidade e desconhecimento dos cursos escolhidos.

⁸ As atividades principais eram: leitura de textos relacionados à temática indígena junto aos acadêmicos e ao coordenador do Programa, bem como a permanência na sala de referência dos alunos indígenas para auxiliá-los na elaboração de seminários e trabalhos.

Essas situações são comuns aos acadêmicos indígenas das demais universidades, que foram compartilhadas ao longo dos quatro anos de realização do Encontro Estadual de Educação Superior Indígena no Paraná, um momento que propicia a reunião de acadêmicos indígenas de todo o estado⁹. Participo dos encontros desde seu primeiro ano, em 2007, quando ainda não participava do projeto agro florestal, tampouco do Programa. Durante esses anos poucas foram as mudanças em sua organização, onde o protagonismo indígena não tem o devido espaço nos momentos de construção do evento.

Em 2012, com o ingresso no Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Paraná, me mudei para Curitiba, mas fiz eventuais viagens à Londrina e mantive o contato com alunos e membros da CUIA, via internet. As relações que construí ao longo de minha graduação com alguns alunos indígenas ultrapassaram os limites da monitoria, aproximando-me como amiga, situação, aliás, propiciada pela própria monitoria e o tom de informalidade que demos a ela. Assim, esse período que passei afastada das atividades de monitoria na UEL não me distanciou dos alunos, principalmente de meus interlocutores.

No início de 2013, concluídos os créditos do mestrado, retornei para Londrina. A opção pelo meu retorno deveu-se a dinamicidade desse campo de pesquisa e pelo desejo pessoal em retomar algumas das atividades desempenhadas junto aos alunos. No início do ano letivo voltei a integrar a equipe do Programa de Formação Intercultural, mas como colaboradora externa.

Naquele mesmo ano estava em andamento um projeto de pesquisa que havia sido iniciado no final de 2011, coordenado pelo professor Mauro, do departamento de Serviço Social. No projeto intitulado “*A Trajetória Formativa dos Estudantes Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Maringá e a constituição de circuitos de trabalho indígena*”, participei de alguns encontros e fiz a atualização das informações de uma planilha que continha os percursos institucionais dos alunos indígenas que passaram pela UEL entre os anos de 2002 e 2013. Minha participação no projeto *Trajetórias* foi apenas até julho quando então se iniciou o projeto de extensão “*Escola indígena e seu currículo: lugar de pertencas e identidade*” no qual atuei como recém-formada até janeiro de 2014, quando então voltei para Curitiba.

⁹ O primeiro encontro de estudantes indígenas foi em 2004 na UNICENTRO. Mas a partir de 2007 foi dado início ao Encontro Nacional de Educação Superior Indígena no Paraná, organizado pela CUIA estadual, mas que nem todo ano é realizado.

Durante esse novo período em Londrina e das atividades desempenhadas no projeto de extensão tive a oportunidade de me aproximar mais dos alunos, sobretudo de meus interlocutores, bem como dos moradores das T.Is, onde tive que ir para as atividades do projeto, aliando um trabalho a outro. No decorrer de minhas visitas e encontros com cacique e alunos indígenas, fica mais evidente a expectativa que tinham dos resultados de minha pesquisa, sendo recorrente ouvir dos alunos “vou te ajudar porque também será bom pra gente”.

A confiança estabelecida durante meu envolvimento nas monitorias e projetos me deu a oportunidade de acessar alguns espaços e histórias mais particulares, principalmente das mulheres e dos que viveram na cidade, que talvez não me fosse possível acessar se antes essas relações não tivessem sido fortalecidas. Por outro lado, surgiram algumas limitações de ordem institucional, como minha participação em algumas reuniões da CUIA e a não abertura de (poucos) professores para a liberação de material que solicitei para ser utilizado na dissertação.

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

Ao iniciar a pesquisa de campo em abril de 2013, as estratégias de pesquisa foram pensadas de acordo com as particularidades envolvendo os acadêmicos indígenas, bem como dos professores da CUIA, departamentos e funcionários da Pró-Reitoria de Graduação. Desde o início o objetivo não era basear-se apenas em entrevistas individuais, mas tê-las como uma possibilidade a ser considerada. Portanto, as informações de campo foram organizadas no decorrer de reuniões chamadas pela CUIA, de oficinas desenvolvidas dentro do Programa de Formação Intercultural, de minha relação cotidiana com muitos deles, bem como com o recurso do gravador para registrar a memória de alguns de nossos encontros. Minha participação nas reuniões da CUIA/UEL ocorreu em torno de três vezes durante a coordenação do Professor João Valentin Wawzyniak, entre 2009 e 2010, que sempre se mostrou aberto à minha participação nas reuniões. Já em 2013 participei de apenas uma reunião junto aos acadêmicos de educação física e três integrantes da CUIA¹⁰.

Como mostrarei adiante, nem todos os acadêmicos indígenas residem na cidade de Londrina, tendo que se deslocar diariamente de suas casas para a universidade. Aqueles que fazem esse percurso diário trabalham durante todo o dia nas aldeias e chegam à

¹⁰ Como de costume, participaram dessa reunião a Assistente Social Laura e o professor Mauro. Também representando a CUIA e, sobretudo o colegiado do curso de Educação Física, a professora Beatriz.

universidade somente no início das aulas, todas no período noturno. Assim, optei em utilizar entrevistas individuais e abertas com esses acadêmicos que são todos kaingang, mas de diferentes Terras Indígenas. Algumas dessas entrevistas com os que residem na aldeia foram feitas tanto na UEL quanto na T.I. em visitas que realizei para conversar com os matriculados, bem como com os evadidos e concluintes¹¹.

No caso dos que residem em Londrina, organizei alguns encontros em grupo para que os pontos de discussão relacionados à formação superior, bem como os períodos que a antecedem, fossem debatidos entre aqueles que dividem experiências semelhantes. Desse grupo, aqueles que efetivamente participaram dos encontros, todos são Guarani, com exceção de uma Kaingang que já reside na cidade desde o início de sua graduação. Dos quatro acadêmicos Guarani, apenas um deles optou pela entrevista individual e não pelo encontro em grupo.

Uma entrevista foi realizada em encontro com dois professores integrantes da CUIA e posteriormente com os dois funcionários da PROGRAD responsáveis pelos registros relacionados aos acadêmicos indígenas. O objetivo de realizar essas duas entrevistas com a presença de duas pessoas foi para ter uma possibilidade mais ampliada em buscar na memória informações pertinentes desse processo de ingresso e permanência.

Procurei por professoras dos cursos de Educação Física e Medicina que tivessem alguma proximidade com a CUIA. A escolha de professores dos dois cursos deve-se ao fato de serem os cursos que estão com maior presença indígena na UEL e também por serem áreas distintas, licenciatura e saúde. Entretanto, foi possível realizar a entrevista apenas com a representante de Educação Física, enquanto que procedimentos burocráticos me impediram de ir até a professora de Medicina que, como chefe de colegiado, está a par sobre a presença dos alunos indígenas no curso, mesmo estando fora da CUIA e não havendo nenhuma indicação de representante por parte do departamento.

Uma questão que passa pelo critério ético da pesquisa é a exposição dos nomes de meus interlocutores indígenas e não indígenas. Por se tratar de um tema que de alguma forma pode expor os acadêmicos e agentes institucionais a alguma situação de constrangimento, optei pela alteração de seus nomes, mesmo que alguns não tenham se

¹¹ Foram realizadas visitas de quatro a cinco dias entre finais de semana e feriado nas T.Is Apucarantina e Laranjinha. O tempo de estadia foi reduzido devido às próprias atividades realizadas por eles durante a semana. Todavia, pude encontrar alguns deles no IV Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná, realizado em Guarapuava e em uma reunião com caciques realizada no Museu Histórico de Londrina.

apresentado contrários à exposição de seus nomes reais. Ao levantar a discussão sobre o anonimato de interlocutores na pesquisa, Bevilaqua chama atenção para o fato de que por diversas vezes esses sujeitos são reconhecidos independentemente do uso de nome fictício, não sendo necessária sua utilização de forma indiscriminada¹². Em suas palavras: “Somente em situações específicas, sobretudo quando se trata de relatar fatos que não são de domínio público, acusações e conflitos latentes, surge o cuidado de ocultar a identidade dos informantes” (BEVILAQUA, 2003: p.54).

Por se tratar então de situações que envolvem constrangimento pelo fato de ultrapassarem o período estipulado pela universidade como “normal” e por apresentarem situações pessoais e de desconforto que seria potencializado caso seu nome fosse declarado, optei pela alteração de nomes, mesmo que outras informações indiquem de algum modo a possibilidade de saber quem de fato é a pessoa, o que por sua vez ocorrerá apenas aos mais próximos àqueles que já têm certa familiaridade com sua trajetória, reduzindo, assim, as situações de constrangimento.

¹² Os nomes reais serão utilizados apenas no caso dos concluintes, com exceção da aluna que foi minha interlocutora durante a graduação e pós conclusão.

Capítulo 1 – Escolarização e Formação Superior dos povos Kaingang e Guarani no estado do Paraná

Neste primeiro capítulo pretendo introduzir temas que de algum modo dialogam com a presença dos povos Kaingang e Guarani nas universidades, passando pelas escolas indígenas e seu cotidiano. Por se tratar de uma pesquisa que tem como sujeitos principais os Kaingang e os Guarani, tomo como ponto de partida a descrição das Terras Indígenas habitadas por meus interlocutores e as atividades de trabalho que são mais desempenhadas em cada uma delas.

Traço breves apontamentos de marcos legais relativos à escolarização indígena em níveis nacional e estadual, para que seja possível compreender como a educação escolar se tornou uma das principais pautas dos movimentos sociais indígenas. Dou continuidade a essa reflexão a partir da perspectiva dos órgãos federais e estaduais sobre a aplicabilidade de uma educação diferenciada e, por outro lado, como tal educação tem sido vivenciada pelos Kaingang e Guarani no estado do Paraná, que tomam a frente tentando construir um novo projeto de escola.

Os projetos de escola e o protagonismo indígena nesse campo de debate têm indicado um novo cenário de enfrentamentos e descobertas: a Universidade. São diversas as experiências de políticas de acesso indígena ao ensino superior em todo o Brasil (Barroso-Hofmman & Lima, 2004). Uma delas é encontrada no Paraná, onde foi criado o Vestibular dos Povos Indígenas, um processo de seleção diferenciado que completou 11 anos em 2013.

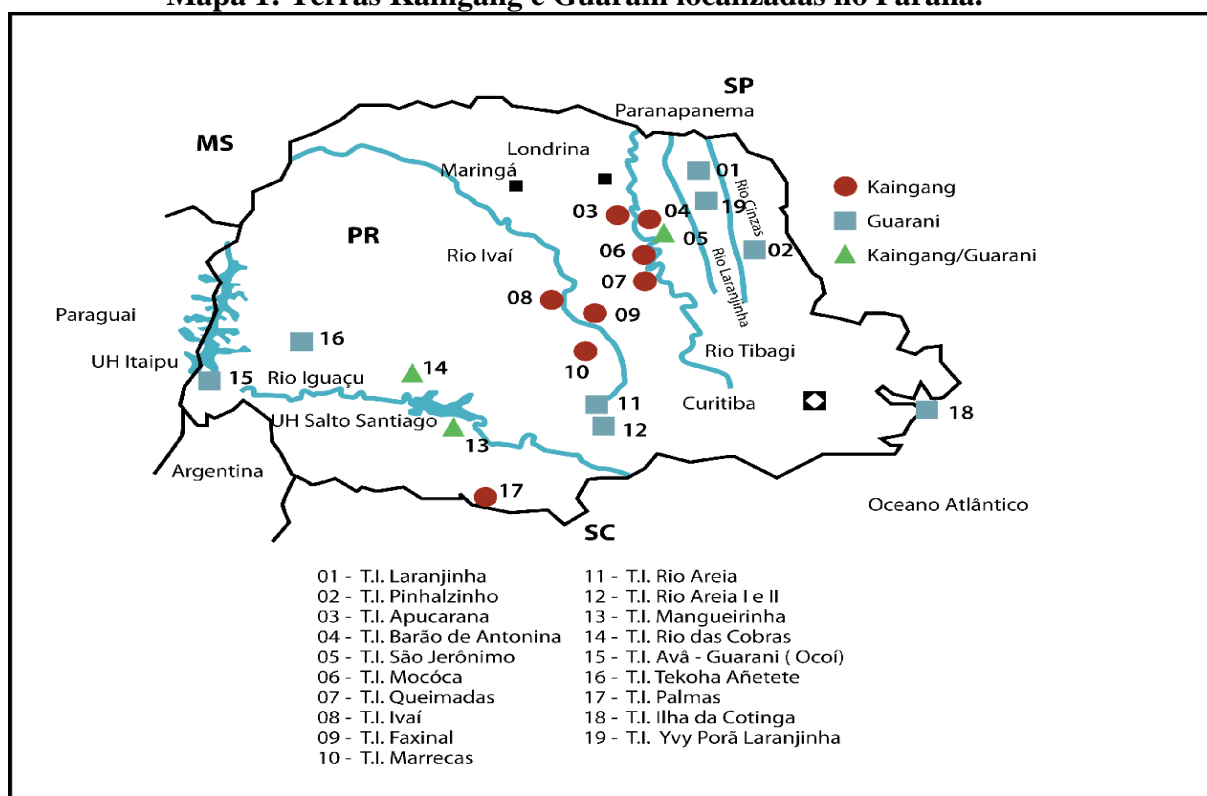
Assim, passo por uma exposição sobre os questionamentos e a construção da política de acesso e permanência nas Universidades do Paraná, para que nos capítulos seguintes seja possível compreender o percurso traçado por meus interlocutores dentro e fora das escolas e aldeias.

1.1– Organização territorial dos Kaingang e Guarani na região norte do Paraná.

Entre meus interlocutores estão os Kaingang e Guarani de Terras Indígenas localizadas na região norte do Paraná. Portanto, em toda a pesquisa aqui apresentada irei me referir às escolas e situações vivenciadas nesta região do estado. Ainda de modo geral, residem no estado do Paraná, segundo dados do IBGE, cerca de 25.915 pessoas

que se autodeclaram indígenas. Dessas, 12.509 residem nas Terras Indígenas. A disposição das T.Is demarcadas pelo estado do Paraná se dá conforme o mapa:¹³

Mapa 1: Terras Kaingang e Guarani localizadas no Paraná.



Fonte: ASSIS, Valéria. Mito e História nas Narrativas dos Guaranis da Bacia do Paranapanema. Doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

Distribuídos em 19 Terras Indígenas já demarcadas, o território paranaense é marcado pela presença Kaingang do tronco linguístico macro-jê, bem como pela presença de Xetá e Guarani Nandeva, Mbya e uma família Kayowá. Deter-me-ei, aqui, em apresentar as T.Is localizadas na região norte do Paraná, sendo elas as T.Is Barão de Antonina, São Jerônimo, Apucarantina, Laranjinha, Yvy Porã (Posto Velho) e Pinhalzinho. A situação demarcatória tem a precariedade que se reconhece em outras partes do país: com 19 terras demarcadas, não prossegue com processos efetivos de novos reconhecimentos e ampliação territorial, ainda que o aumento populacional demande novas revisões de área. Mesmo nas terras demarcadas dificilmente encontra-se solo rico para plantios maiores, fato que, segundo os próprios Kaingang e Guarani,

¹³ O mapa elaborado por Valéria Assis em sua tese leva em consideração os dados apresentados por Kimiye Tommasino no artigo: “Povos indígenas no Paraná. **Seminário de iniciação à questão indígena**. Londrina: UEL, 2008.” Nesse mapa, V. Assis não considera as T.Is em fase de identificação, que ao todo somariam 26 áreas. Fora as que estão contempladas acima, as seguintes áreas em fase de identificação são: Cerco Grande, Boa Vista, Ka’aguy Guaxy; Karaguá (Araçaí), Sambaquí, TekoaAraguaju, TekoaMarangatu, Tekoa Porã e a área Xetá. Outras informações mais detalhadas de cada área podem ser acessadas no site do Instituto Socioambiental (ISA) em “De olho nas terras indígenas no Brasil”. Outro elemento a ser considerado é a presença Xetá em áreas Kaingang e Guarani que não foi contemplada no mapa.

impossibilita projetos que poderiam agregar novas atividades de trabalho e renda nas Terras Indígenas.

Os Guarani e Kaingang tiveram momentos de diversos conflitos em épocas de reduções jesuíticas e, também, na década de 1930, quando foi criada em Londrina a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), cujos empreendimentos vendiam a imagem de um “Eldorado Cafeeiro” (NETO, 1993). Nos finais da década de 1940 o povo Xetá foi violentamente perseguido e expulso de seu território conforme os interesses desenvolvimentistas da CTNP (SILVA, 1998). Marcada pela forte atuação de uma elite agrária, nos dias de hoje a realidade paranaense na demarcação de terras e reconhecimento de direitos dos povos indígenas tem se apresentado como um retrocesso às conquistas já alcançadas. Todo o cenário de conflitos construído em torno do desejo pela terra fez com que grupos diferentes e historicamente inimigos – Kaingang e Guarani – dividissem o mesmo espaço. Entretanto, a estratégia foi a aliança política entre esses povos para que juntos superassem a investida colonizadora sob os povos indígenas. Tommasino (1995) destaca um período de extrema importância no norte do Paraná que representa essa aproximação entre os dois grupos, na década de 1970.

A T.I. São Jerônimo está situada a cinco quilômetros do município de São Jerônimo da Serra. Localizada às margens do rio Tigre, afluente do rio Tibagi, sua área é de 1.330 hectares, com uma população atual de aproximadamente 674 pessoas dos grupos étnicos Kaingang, Guarani Ñandeva, Xetá e não índios, com preponderância dos Kaingang (RAMOS, 2008)¹⁴. Como sua composição populacional não contempla apenas uma etnia, a representatividade política centra-se nas figuras de dois caciques, o cacique Kaingang João Cândido e o cacique Guarani Cléber, que ocupavam a função até o momento de minha pesquisa.

No que se refere ao trabalho remunerado, grande parte se dedica à roça em fazendas próximas, “bicos” que procuram nas cidades da região para atividades que exigem pouca qualificação: serventes de pedreiro, faxineira, babá, etc. Dentro da própria Terra Indígena, há a possibilidade de atuarem como agentes de saúde e alguns – em sua maioria os que já frequentam o ensino superior – atuam na escola como professores bilíngues ou através do Processo Seletivo Simplificado – PSS¹⁵.

¹⁴Os dados populacionais que apresento são os mesmos mencionados na Tese de Luciana Moura Ramos, no ano de 2008. Supõe-se que em seis anos esses dados tenham sofrido alteração, sendo este um total aproximado de moradores.

¹⁵Trata-se de um processo de seleção realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) para compor o quadro de professores em casos de substituição e falta de concursados que dê conta das vagas ofertadas. O processo é feito apenas através de documentos comprobatórios de formação, sem a necessidade de uma seleção através de aplicação de prova.

Também limítrofe ao município de São Jerônimo da Serra, aproximadamente a vinte quilômetros, fica a T.I. Barão de Antonina¹⁶. Essa T.I. localiza-se à margem direita do rio Tibagi, confluyente com o rio do Pinhal, e possui hoje uma área de 3.750,72 hectares. O dado populacional dessa T.I. é de cerca de 460 pessoas prevalecendo a presença de Kaingang, com baixa população não indígena se comparado à T.I. de São Jerônimo. As ofertas de trabalho são semelhantes à de São Jerônimo – bem como em outras T.Is - , ocupando-se do trabalho nas roças, posto de saúde e escola. É preciso considerar também que os moradores de todas as T.Is aqui apresentadas têm nos benefícios sociais proporcionados pelo Cadastro Único do Governo Federal um importante aporte de recursos financeiros.

Em Londrina fica a T.I. Apucarantina, habitada majoritariamente pelos Kaingang, porém, lá se encontram famílias fulni-ô e xokleng. Esta T.I. fica a cerca de 25 quilômetros da cidade mais próxima que é Tamarana, chegando a 80 quilômetros de distância da cidade de Londrina. Sua área abrange em torno de 5,5 mil hectares com aproximadamente 1.500 pessoas. A T.I. está dividida em quatro áreas: Sede, Barreiro, Serrinha e Água Branca, cada qual com seu representante político (CIMBALUK, 2013).

Além dos benefícios sociais e do trabalho agrícola, algumas pessoas atuam nas escolas como professores bilíngues. Na escola de anos iniciais todos os professores e funcionários são Kaingang, com exceção da pedagoga que é não índia, mas reside há muitos anos na T.I., e dois professores de educação física, que se deslocam toda semana para a aldeia. Há também um grande número de mulheres que confeccionam cestos, colares e brincos que levam para a cidade de Londrina, onde passam alguns dias para a venda de seus materiais. Segundo Cimbaluk (2013), os Kaingang desta T.I. foram indenizados recentemente pela construção de uma hidrelétrica que data de 1946. Em 2013 novos projetos foram iniciados para compensação da Usina Hidrelétrica de Mauá, construída no rio Tibagi.

Do mesmo modo que as Terras Kaingang da bacia do Tibagi foram consideradas por Ramos (2008) uma unidade sociológica, estudos antropológicos também reconhecem essa característica entre as Terras Guarani: Laranjinha e Pinhalzinho, com recorrente deslocamento dos Guarani Nandeva entre essas duas áreas, o que amplia sua rede de parentesco através dos laços matrimoniais (ASSIS, 2011).

¹⁶Em uma revisão de área entre 1970 e 1980 a T.I. teve sua terra ampliada com o reconhecimento das áreas Cedro e Pedrinhas. Atualmente existe apenas Cedro.

Cerca de dez quilômetros do município de Santa Amélia, localiza-se a T.I. Laranjinha, a qual possui uma área de 284 hectares, com 300 moradores entre Guarani Nandeva e não índios. Segundo Assis (2011), as famílias possuem roças onde cultivam alguns produtos, como mandioca e abóbora, entre outros que vendem em Santa Amélia, assim como fazem com o algodão. Existe na T.I. uma igreja da Congregação Cristã do Brasil que, eventualmente, entrega cestas básicas para seus fiéis. Ainda, grande parte dos jovens busca trabalho como boia-fria nas imediações.

Em 2004 foi finalizado o laudo de revisão dos limites da T.I. Laranjinha e, com ele, surgiu o pedido de demarcação de uma área próxima, denominada inicialmente de Posto Velho, mas atualmente é reconhecida como Ivy Porã, localizada no município de Abatiá, que nessa época de retomada estava ocupada por particulares. No ano seguinte algumas famílias ocuparam a área, sofrendo com ameaças, escassez de alimento – situação posteriormente minimizada pela FUNAI com a disponibilização de cestas básicas – dentre outras situações de conflito entre fazendeiros, conforme delineado por Assis (2011) e reafirmado a mim pelos Guarani.

No município de Tomazina encontra-se a T.I. Pinhalzinho, a quinze quilômetros da cidade. Lá vivem em torno de 100 Guarani Nandeva, em uma área de 593,00 hectares. Os trabalhos possíveis, além da escola e posto de saúde, é o de tratorista, na roça em terras particulares ou na cidade de Guapirama, mais próxima da T.I. do que Tomazina. Na região de Guapirama os Guarani buscam trabalhos em granjas, no corte de cana e madeira, dentre outras ocupações informais.

1.2 – Educação escolar indígena: as leis, os projetos e as ações.

Para Ferreira (2001) é possível identificar na história da educação escolar indígena quatro períodos que marcam as transformações de perspectivas e projetos. O primeiro momento considerado é o Brasil Colônia, quando o projeto de educação estava sob os domínios jesuítos. Ainda que a proibição do uso da língua indígena fosse uma das principais estratégias de civilização e conversão à fé cristã, foi também nesse período que a linguagem nativa passou a ser compreendida por outro viés. Neste contexto, podemos citar o historiador Francisco Adolfo de Varnhagen que, além de escolas bilíngues, solicitou à Coroa que fossem adquiridos dicionários em línguas indígenas (MOTA, 1998).

Partir do ensino bilíngue para alcançar os objetivos de integração à sociedade nacional e à catequização se apresentou como uma estratégia importante a ser

implementada, tanto pelas instituições missionárias, quanto pelos órgãos indigenistas, sendo reconhecido como um bilinguismo de transição (D'ANGELIS, 2008). Esse modelo se fortaleceu no segundo período histórico da educação escolar indígena, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) – posteriormente apenas SPI – bem como com a aliança firmada entre FUNAI e o Summer Institute of Linguistics (SIL) em 1979. Só no terceiro período de mudanças é que novos movimentos indígenas e indigenistas passam a integrar a pauta da educação escolar, reivindicando políticas efetivas de acompanhamento continuado das escolas e formulação de propostas educacionais específicas (FERREIRA 2001). A articulação dos povos indígenas entre os anos de 1970 e 1980 foi crucial, considerada o quarto período de transformações, o qual, segundo Ferreira (2001) ocorreu em paralelo à terceira fase, junto aos movimentos indigenistas.

Observa-se que as perspectivas diversas sobre a educação escolar indígena foram tomando novas formas de acordo com o momento histórico e o envolvimento de diferentes agentes no processo de construção, transformando objetivos e estratégias de ação. Deste modo, as políticas para pensar a educação escolar indígena tomaram novos rumos conforme o contexto político e o agenciamento das populações de diversas regiões do país.

Com a efervescência dos movimentos políticos – em destaque o protagonismo indígena – e de encontros voltados para a educação escolar indígena, alguns avanços legais foram conquistados. As mudanças mais significativas para a educação indígena ocorreram a partir da Constituição Federal de 1988, onde se reconhece, nos artigos 231 e 232, o direito ao uso da língua indígena e de seus costumes. Uma dessas mudanças está relacionada ao agente gestor da educação indígena que, em 1991, saiu dos domínios da FUNAI, passando para o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A Constituição Federal de 1988 apresenta-se como marco histórico na luta dos povos indígenas, abrindo caminhos para o reconhecimento de uma educação diferenciada e autônoma em seus projetos, organização e ações educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foi o primeiro documento envolvendo a educação escolar indígena.

As construções legais direcionadas à educação escolar indígena e ao aumento da procura pela formação de professores indígenas aconteceram de forma paralela, destacando-se projetos de formação que se diferenciam de acordo com o contexto político em que foram pensados. No que se refere à formação de professores kaingang e

guarani no estado do Paraná, indico quatro momentos cruciais que me foram ressaltados, tanto por alguns de meus interlocutores, quanto por alguns professores bilíngues mais velhos. Considero como períodos de destaque os seguintes: 1 – Internato Kaingang Clara Camarão, com seu auge na década de 1970; 2 – Projeto de Educação Reviver Indígena (PERI), com início em 1997, abarcando os povos Kaingang, Guarani e Xokleng; 3 – Criação de Magistérios Indígenas, sobretudo em 2004 e 2006; 4 – Vestibular Indígena Diferenciado, a partir de 2001¹⁷.

O primeiro momento pode ser considerado, entre os Kaingang, o dos tempos de formação profissional que recebiam na escola Indígena Clara Camarão¹⁸, construída em 1970 na Terra Indígena Guarita, localizada no município de Tenente Portela – Rio Grande do Sul. Esse projeto de formação de profissionais indígenas contou com a parceria da FUNAI, Summer Institute of Linguistics (SIL) e Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) para sua construção. O período de funcionamento da escola foi marcado pela presença da missionária alemã Úrsula Wiesemann que desde aproximadamente o início da década de 1950, através do SIL, começou a realizar alguns trabalhos linguísticos junto aos Kaingang¹⁹ (TOMMASINO, 2003; FAUSTINO, 2006; D’ANGELIS, 2008).

Na Escola Clara Camarão, cujo regime era de internato, conviviam os Kaingang de toda a região Sul, onde passavam cerca de quatro anos para completarem a formação oferecida de “monitores bilíngues” e então atuarem nas escolas das Terras Indígenas. Segundo o relato de Andila Inácio Belfort, Kaingang do Rio Grande do Sul e ex-aluna da escola Clara Camarão, todos ali tinham que trabalhar das seis da manhã às dez da noite, além de ser proibida a conversa entre eles enquanto estivessem sozinhos. Andila conta que por diversas vezes fizeram greve de fome e paralisaram as atividades por já estarem esgotados do rígido sistema de internato. Lembra-se também que frequentemente quebrava as regras de silêncio, recebendo castigos que duravam meses. Nos períodos de castigo, Andila permanecia na casa da diretora Úrsula Wiesemann,

¹⁷ Apesar de o Vestibular ter sido uma ação que antecedeu esses dois momentos que destaco no magistério indígena, a procura maior dos Kaingang e Guarani ainda era pelo magistério e não pelo curso superior. Após a conclusão do magistério é que esses professores buscaram pelo vestibular. Na Terra Indígena Apucarantina, todos os professores Kaingang que fizeram o magistério se inscreveram para o vestibular de 2014.

¹⁸ A escola leva o nome de uma indígena Potiguar do Rio Grande do Norte que tornou-se símbolo de luta entre os povos indígenas por ter enfrentado os Holandeses. Ao que parece a escola Clara Camarão tem sido a única referência de internato que atingiu os Kaingang que vivem no Paraná, pois segundo o que coloca Faustino (2006) não há indícios de internatos construídos no estado.

¹⁹ Úrsula Wiesemann, missionária do SIL fez a tradução do Novo Testamento para a língua kaingang e também foi responsável pela produção do dicionário.

prestando serviços domésticos e auxiliando na tradução do Novo Testamento para o kaingang (BELFORT, 2005).

O projeto de formação de “monitores bilíngues” teve um período de aproximadamente dez anos, com suas atividades finalizadas na década de 1980. O fim das atividades realizadas pelo Instituto foi impulsionado por diversas críticas e cobranças ao trabalho que foi considerado uma iniciativa de base missionária com fins “civilizatórios” (FAUSTINO, 2006). Esse momento foi marcado também por algumas alterações no SIL, cujo nome passou a ser Sociedade Internacional de Linguística.

O período antecedente à Constituição de 1988 priorizou um projeto de educação que tinha por princípios básicos a transição linguística e cultural, cuja atuação indígena não ultrapassasse o status de “monitores”, isto é, auxiliares dos professores não indígenas. Em seu artigo sobre a experiência na escola Clara Camarão, Andila Belfort expõe a insatisfação Kaingang diante das acusações de professores não indígenas durante uma reunião com a FUNAI de Brasília:

“A reunião acabava de começar quando os professores “fög” nos alvejaram com acusações infundadas como: que estaríamos fazendo as crianças perderem tempo alfabetizando-as em Kaingáng, que não tínhamos escolaridade suficiente para exercer o magistério, sendo assim o projeto não tinha razão de ser, que tudo poderia ficar bem se os monitores só auxiliarem os professores “fög” na limpeza, na merenda e no diálogo entre eles e as crianças.” (BELFORT, p.14, 2005).

Toda a década de 1980, como já mencionado por Ferreira (2001), foi marcada pela organização política de diversos grupos indígenas em torno da educação escolar e formação de professores indígenas. Com a Constituição no final da década de 1980 um novo momento político se colocou aos povos indígenas residentes no estado do Paraná, considerando que em 1991, como já mencionado, o MEC se tornou o novo agente na educação escolar indígena no território nacional.

Entre a intervenção religiosa e a estatal, Faustino (2006) chama a atenção para o que identificou como “ação alternativa” na educação indígena, isto é, uma ação desenvolvida fora do âmbito estatal e fora dos princípios religiosos de conversão. Menciona, como exemplo, a “Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário” (APEART), ONG constituída pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1992, que teve por objetivo principal alfabetizar uma população rural, como boias frias. Em 1997 a APEART, sob a assessoria da antropóloga Kimiye Tommasino, criou o Projeto Educação Reviver Indígena – (PERI) direcionado aos Kaingang, Guarani e Xokleng em doze Terras Indígenas no estado (AMARAL, 1998).

A APEARTE, com o PERI, pode ser considerado o segundo momento de maior destaque entre os povos indígenas no estado, não apenas na formação escolar, mas também na formação de novos professores indígenas, pois aqueles que passaram pelo PERI foram ocupando os espaços das escolas ao darem continuidade na formação educacional nos cursos de magistério indígena realizados no estado.

A fim de incluir em suas pautas o tema da diversidade educacional, foi criado em 2003, no Paraná – dentro da SEED – o Departamento de Diversidade (DEDI), composto pela “alfabetização de jovens, adultos e idosos, a educação escolar indígena, a educação do campo, a educação das relações étnicorraciais e afrodescendência, e de gênero e diversidade sexual.” (AMARAL, 2010).

No que se refere às atribuições da coordenação da educação escolar indígena, esta é:

“responsável pela condução da política de educação escolar indígena no Paraná, voltada às diretrizes, ao diagnóstico e à organização das escolas indígenas (estadualizadas a partir do ano de 2008), à formação inicial e continuada dos professores Kaingang, Guarani e Xetá do estado, à produção de materiais de apoio pedagógico, à implementação dos conteúdos relacionados à História e Cultura Indígena (Lei Federal n. 11.645/08) no currículo da educação básica, dentre outras ações fundamentais para uma educação escolar intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, como preconiza a legislação brasileira” (AMARAL, 2010 p.10).

Foi somente em 2006, no governo de Roberto Requião (PMDB), que o Paraná deu início ao “Curso de Formação de Docentes Indígenas Bilíngues para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal – Aproveitamento de Estudos” (PARANÁ, p. 24, 2006), sediado na época em Faxinal do Céu. Com uma duração de cinco anos, o curso foi concluído no final de 2012 por 66 professores Kaingang e Guarani de 16 Terras Indígenas no estado (PARANÁ, 2012).

Durante algumas conversas com professores Kaingang da escola João Kavagtan na Terra Indígena Apuraninha e formados no Magistério, foram diversas as críticas, pois, conforme me disseram, o Curso não ofereceu a base necessária para a atuação nas escolas indígenas, considerado por estes professores como um “modelo branco” readaptado, não pensado a partir da realidade kaingang e guarani.

Outra ação que alcançou os indígenas no Paraná foi o “Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil *KuaaMbo’o* – Conhecer-Ensinar”, conhecido como “Protocolo Guarani”. O Protocolo aconteceu em parceria firmada entre o MEC através da SECAD, FUNAI e secretarias de educação dos estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Rio

de Janeiro, em 2004, cuja duração foi de cinco anos. Nesse magistério específico havia a possibilidade de iniciar o Curso em Santa Catarina e realizar atividades no estado de origem do cursista e mesmo em sua Terra Indígena (MEC, 2007).

Tanto o Protocolo Guaraní quanto o Curso de Docentes Bilíngues marcam um terceiro momento na formação de professores indígenas. Em diálogo com as primeiras mudanças apresentadas por Ferreira (2001) nas décadas de 1970 e 1980 no interior dos movimentos indígenas e indigenistas, esse período de transformações em nível nacional e estadual tem a presença indígena como fundamental. Essa presença se manifesta na importância da ocupação de cargos nas escolas, propiciadas inicialmente pelo magistério, um significativo momento de fortalecimento do protagonismo indígena na educação escolar.

Conforme a pesquisa proposta nesta dissertação, outra possibilidade de formação de professores no Paraná surgiu com o ingresso de Kaingang e Guaraní nas universidades estaduais. Desde 2002 vive-se nesse estado a experiência de formação em cursos regulares através de vagas suplementares com a Lei 13.134, ampliando assim a atuação indígena como professores e alcançando inclusive a gestão das escolas²⁰.

Os quatro momentos de maior destaque brevemente mencionados indicam as mudanças na percepção sobre a atuação indígena nas escolas, ressaltando que os projetos de formação de professores estiveram ligados, de alguma maneira, ao projeto de escola desejado, seja pelas instâncias indigenistas, ou pelos anseios indígenas. Enquanto o período de integração e civilização, com a pedagogia do bilinguismo de transição, reservava ao “monitor bilíngue” apenas funções secundárias em salas de aula – como auxiliares de professores não indígenas – o período pós Constituição de 1988 apresentou significativas reflexões sobre o papel e a representação indígena em sala de aula, tendo seus direitos garantidos como profissional reconhecido.

Como apontou Ferreira (2001), essas características da educação escolar indígena nos diversos períodos históricos não são descontínuas, com marcadores temporais exatos. É possível identificar certas continuidades, pois, mesmo com avanços legais, a perspectiva sobre educação indígena, particularmente no Paraná, permanece ligada a ausência de ações conjuntas entre Estado e povos indígenas. Em 32 anos de educação escolar indígena sob a gerência do MEC, nota-se que as demandas iniciais – autonomia

²⁰ Um novo fenômeno nesse contexto de formação superior que será detalhado no capítulo seguinte é a escolha por cursos à distância que são oferecidos pela Universidade Estadual de Maringá, cujo polo de educação a distância localiza-se em Assaí, região norte do Paraná.

na gestão de projetos, elaboração de calendários e currículos específicos, formação continuada para os professores indígenas e não indígenas – ainda permanecem na pauta de profissionais ligados à educação escolar indígena no estado do Paraná.

Ainda em passos de construção de um novo projeto de ação escolar, permanece a precariedade na formação oferecida aos professores indígenas e não indígenas sobre histórias, culturas e particularidades dos povos indígenas. Sobre isso, D'Angelis faz a seguinte análise:

[...] A segunda consequência concretiza-se no que temos chamado, em outros trabalhos, de folclorização da cultura indígena, e na *adaptação* da escola tradicional ao contexto indígena, pela incorporação, ao currículo escolar, de elementos culturais folclorizados. Seu valor identitário e cultural é tanto quanto o do cocar de penas de galinha colocado nas cabeças das crianças (não-índias, ou indígenas mesmo) no famigerado “Dia do Índio” (19 de Abril). A consequência ou seja, o resultado nefasto desse tipo de concepção e prática educacional (que uns chamam, de boca cheia, “intercultural” ou “bicultural”) é a alienação da criança e do jovem indígena em relação às suas próprias raízes culturais. (D'ANGELIS, 2008, p. 11).

Segundo informações divulgadas no site da SEED, até o ano de 2013, existia no Paraná um total de 37 escolas indígenas, localizadas em 26 regiões do estado, contando com aproximadamente 4.500 estudantes. Nos últimos dois anos, 11 escolas indígenas foram construídas e outras duas serão inauguradas até o início de 2014. Ainda sobre as notícias veiculadas pelo site da Secretaria, as escolas indígenas contam com bibliotecas, sala de informática, merenda de qualidade, etc. Entretanto, não é o que se encontra em muitas escolas, situação já alertada por Faustino em 2006 e que em minhas viagens a campo pude também observar.

Embora residam Kaingang, Guarani e Xetá onde hoje é o território paranaense, as escolas indígenas são Kaingang e Guarani²¹. Em 2010 a SEED/DEDI juntamente aos Xetá, ao NRE de Cornélio Procópio, a Universidade Estadual de Maringá²², ao Museu Paranaense, a Universidade de Brasília²³ e ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) reuniram-se na cidade de São Jerônimo da Serra para a elaboração da Oficina de Produção de Material Xetá. No início de 2013 os livros foram finalizados e distribuídos para as escolas do Paraná.

Entre as escolas kaingang e guarani há uma diferença primeira: o ensino da língua indígena. Nas escolas kaingang o fortalecimento do ensino da língua em sala de aula é o

²¹ Essas escolas passam a acolher os alunos Xetá, todavia não há momentos específicos dentro da escola destinados à aprendizagem da língua, tendo que aprender o Kaingang ou o Guarani, fato este que vem sendo questionado pelos Xetá junto à SEED.

²² Participação de professores integrantes do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História que desenvolvem pesquisas de extensão nas terras indígenas no Paraná, com forte ênfase na educação.

²³ Participaram os linguistas Aryon Dall'Igna Rodrigues e Ana Suely que já vêm trabalhando há algum tempo com o estudo da língua xetá.

aspecto central em sua política educacional. Nas escolas guarani e no caso da escola Cacique Kofej, na Terra Indígena São Jerônimo, onde frequentam alunos de três etnias, o ensino da língua indígena ocorre apenas em traduções de músicas infantis do português para o kaingang ou guarani, trabalhando-se com a alfabetização, mas não com o letramento. Deste modo, nessa T.I. grande parte das crianças não conversam em guarani e kaingang. Ainda que sejam alfabetizadas não há o sentido social do uso da linguagem.

No segundo semestre de 2013 iniciei a participação, como bolsista recém-formada, no projeto *“Escola e seu currículo: lugar de pertença e identidade”* coordenado por três professores de diferentes áreas da Universidade Estadual de Londrina, professores que também compõe a CUIA. O objetivo principal do projeto era a realização de um diagnóstico sobre a situação vivenciada pelos profissionais nas escolas indígenas, preocupando-se com detalhes como a estrutura física, a formação de professores e a construção de um currículo nas escolas da região norte do Paraná.

Essa participação me possibilitou uma aproximação com as escolas e agentes indígenas da região norte do Paraná, dentre eles gestores, professores e auxiliares educativos. Foram divididas duas equipes para a realização do trabalho de campo, uma equipe responsável pelas pesquisas em terras guarani e outra em terras kaingang, cada uma acompanhada por um recém-formado e eventualmente por algum professor coordenador. Durante o trabalho de campo acompanhei as pesquisas nas terras kaingang – São Jerônimo, Apucarantina e Barão de Antonina – com um total de sete escolas indígenas nessas T.Is.

Todavia, meu primeiro contato com as escolas kaingang ocorreu em anos anteriores – 2009, 2010 e 2011 – através das divulgações dos Vestibulares feitas junto aos professores da CUIA, quando ainda participava do Programa de Formação Intercultural, o qual será mencionado adiante.

Em abril de 2013 retornei para a T.I. Apucarantina, antes de me vincular ao projeto de extensão. O objetivo principal dessa minha visita era conversar com meus interlocutores Kaingang que, além de universitários, mantinham algum vínculo com as escolas. Nesse momento de campo voltado para a pesquisa da dissertação conheci apenas as escolas da Sede: João Kavagtan, que oferece anos iniciais, e a escola Benedito Rokag com ensino fundamental e médio. Em viagens seguintes como bolsista do projeto de extensão conheci as áreas Barreiro, Serrinha e Água Branca.

Algumas das T.Is nas quais vivem meus interlocutores Kaingang e Guarani, têm escolas somente até a 4ª série²⁴, com professores indígenas bilíngues e professores não indígenas que, em sua maioria, têm contratos temporários pelo Processo Seletivo Simplificado realizado pelo governo do Paraná em diferentes épocas do ano²⁵. A oferta do ensino médio na região norte do Paraná foi garantida nas T.Is Apucarantina e São Jerônimo. Ambas tiveram as obras precariamente finalizadas no início de 2013 e, embora não tenham sido inauguradas, foram postas em funcionamento.

As duas escolas tiveram um início de ano letivo com diversas complicações. A diretora não indígena da escola Cacique Kofej, na T.I. São Jerônimo, caciques e lideranças, reuniram esforços para que conseguissem água encanada na escola, pois foi entregue sem essa estrutura.

Já a escola Benedito Rokag²⁶ na T.I. Apucarantina passou por constantes dificuldades, desde a locomoção dos professores, até a ausência de merenda. Quando visitei a escola no início de abril de 2013 a biblioteca ainda não funcionava devido à falta de livros, e estes só chegaram à escola após seis meses, mediante o empenho de alguns professores em fazer uma campanha de doação. O laboratório de informática também não estava pronto, os computadores já haviam chegado, mas não era possível instalá-los pela falta de outros equipamentos. Até o final do primeiro semestre não foram entregues extintores e a merenda não condizia com o que, na mesma época, estava sendo veiculado no site do governo.

Após aproximadamente dois meses sem receber a merenda²⁷, caciques, equipe pedagógica e professores fizeram a solicitação de merenda ao Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Londrina, sem obter retorno. Quando foram feitas denúncias aos telejornais, a merenda foi entregue no dia seguinte. Contudo, mesmo após a entrega os problemas persistiram, pois os professores encontraram carnes e outros produtos com a

²⁴ Nas aldeias em que os alunos precisam ir para a cidade o deslocamento é feito normalmente por ônibus do município ou carros próprios.

²⁵ Faustino (2006) fala sobre o interesse de integrantes do SIL nesse processo seletivo para permanecerem dentro das escolas indígenas, porém, durante meu período de campo não tive conhecimento se entre os professores havia alguém do SIL.

²⁶ A Escola tem à frente uma diretora Kaingang e dois professores indígenas, um Kaingang e outro Xokleng - este último é casado com uma Kaingang da aldeia, ministra aulas de Português e também é aluno da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina. Os demais professores são, em sua maioria de Londrina e temporários que entraram pelo Processo Seletivo Simplificado – PSS. Esses professores deslocam-se diariamente ou passam a noite dormindo na escola durante os dias de aula. Em épocas de chuva o acesso à aldeia se torna mais difícil, pois vários bolsões de água se formam em algumas partes da estrada de terra. Entretanto o que mais dificulta a viagem é a falta de um transporte que consiga enfrentar estradas enlameadas em dias de chuva.

²⁷ O tempo que estiveram sem merenda receberam pequenas doações da escola de anos iniciais, João Kavagtan Vergílio.

data de validade ultrapassada²⁸. A saga da alimentação na escola kaingang não foi totalmente resolvida, pois segundo os professores a maior parte da merenda ainda tem sido repassada pela “escola de baixo”, maneira a que se referem à escola de anos iniciais João Kavagtan.

Toda a estrutura das escolas que estão sendo construídas segue o mesmo padrão. Em formato circular, essas escolas possuem, além das salas de aula, um espaço externo com quadro, mesas e cadeiras de concreto, utilizado em dias de muito frio, quando os alunos preferem ficar ao sol e usado também para jogos de xadrez. As escolas ainda não possuem quadra para aulas de Educação Física. Neste caso, os professores da T.I. Apucarantina fazem algumas atividades no campo de futebol da aldeia, já em São Jerônimo utilizam o ginásio da cidade para algumas atividades.

Um aspecto muito presente nas escolas indígenas é a improvisação de espaços de acordo com as necessidades da equipe, como acontece na escola Cacique Onofre Kanhgren na T.I. Barão de Antonina. Criada em 1984, a escola era um prédio com algumas salas de aula, compartilhando o espaço com a cozinha, com a sala de reuniões, a secretaria e a diretoria. Conforme o Projeto Político Pedagógico a estrutura inicial da escola definia-se da seguinte maneira:

“A professora Marlene do Carmo Veloso atuou nessa escola no ano de 1988, ela relatou que quando chegou ao Barão o que presenciou foi um verdadeiro abandono. Na parte da educação não existia nada a escola era um depósito de algodão, os mobiliários estavam jogados pelos cantos. A documentação estava um pouco na escola, um pouco na enfermaria, na sede do posto, nas casas dos indígenas, existem documentos que até hoje não foram encontrados.” (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Onofre Kanhgren, p. 4, 2013).

Em 2009 foi construída uma nova unidade para o posto de saúde, e a antiga foi doada para a escola. Nesse prédio foram organizados espaços de diretoria, sala dos professores, biblioteca, um “laboratório” improvisado com três computadores, mas apenas um é mais utilizado para o acesso a internet. Nos fundos do pequeno prédio doado fica a cozinha e ao lado uma reduzida sala de aula, mas que recebe apenas dois alunos.

É preciso ir além das questões estruturais da escola para compreender um pouco mais de perto como tem se construído o cotidiano escolar e os discursos em torno da formação escolar indígena. Com relação a isso, dois professores kaingang da T.I. Apucarantina e uma professora não indígena me disseram que o ensino na escola

²⁸ O cardápio da escola não foi elaborado pela comunidade junto de nutricionistas, teve que ser elaborado pela pedagoga (não indígena). O que chega de merenda na escola são: enlatados, carnes, cereais e leite em pó, não há recebimento de frutas, legumes ou verduras da agricultura familiar.

indígena ainda tem sido atropelado por um ensino de “escola da cidade”, ressaltando as percepções de espaço e ensino ainda de modos muito limitadores. Diferente das outras escolas, os alunos da T.I. Apucarânia conversam em sua língua materna que, nesse caso, é o kaingang, tanto na “escola de baixo” quanto na “escola de cima”, bem como em qualquer espaço da aldeia, independente da presença de não indígenas.

Enquanto estive na T.I. Apucarânia, alguns professores não indígenas demonstraram grande incômodo com o fato de os alunos não permanecerem nas salas de aula e, por diversas vezes, notei que saiam procurando os alunos pelo pátio da escola. Certa vez, conversando com o professor (não indígena) de geografia sobre sua experiência em sala de aula, me contou sobre os anos que trabalhou na escola da cidade de Tamarana, onde se recebe alunos Kaingang²⁹, recordando que lá eles também saiam da sala e não retornavam. Segundo disse, nesse tempo ficavam caminhando pelo pátio ou saiam da escola para passear pela cidade³⁰.

Aqueles que precisam deslocar-se até a cidade para concluir a formação escolar fazem-no no 6º ano, frequentando escolas onde por muito tempo foram proibidos de falar a língua kaingang e guarani³¹, vivenciando também outras situações de rejeição. Na T.I. Ivy Porã, em Abatiá, os professores Guarani insistem para que todos tentem conversar na língua de seu povo, incentivando o ensino na escola da aldeia, apesar de poucos serem falantes do idioma.

Quando iniciaram a ocupação dessa área passaram pela dificuldade na formalização da educação escolar, pelo caráter de ocupação que ainda havia e do conflito gerado. Deste modo, os alunos foram encaminhados para as escolas rurais mais próximas. O conflito instalado na aldeia dificultou a ida desses alunos para as escolas, pois fazendeiros da região tentavam impedir as matrículas e os demais alunos não indígenas chegaram a agredir fisicamente os Guarani, que para frequentarem as aulas na cidade necessitaram do acompanhamento da Polícia Federal (ASSIS, 2011).

²⁹ A escola de Tamarana continua recebendo alunos Kaingang porque mesmo com a criação da escola com ensino fundamental e médio na aldeia alguns pais preferem mandar seus filhos para a escola da cidade, onde acreditam ter um ensino de melhor qualidade.

³⁰ Esse tem sido um dos elementos de grande preocupação por parte da comunidade e professores indígenas, pois na cidade eles se deparam com os benefícios (escola) e com os “males” que são as drogas, já que muitos dos alunos iam para bares ou espaços distantes dos olhares da população, o que vem a ser resolvido – para alguns – com a criação do ensino fundamental e médio na aldeia.

³¹ Mesmo com a aprovação da Lei 11.645 não existe um trabalho de formação de professores ou produção de material didático de apoio para que as escolas desenvolvam atividades que contemplem a presença indígena no Paraná. Em 2011 a secretária de educação da prefeitura de Londrina fez a compra da coleção “História e cultura afro-indígena” produzida em Salvador. Os cinco livros que continham informações distorcidas e altamente racistas já tinham sido distribuídos nas escolas de Londrina quando a Federação de Entidades Negras de Londrina – FENEL fez a denúncia do conteúdo dos livros. Nesse momento foi solicitado pelo Ministério Público uma análise do material para que os livros fossem retirados das escolas. Em Tamarana, cerca de dois anos atrás, os Kaingang da T.I. Apucarânia fizeram uma denúncia ao NRE, pois os professores proibiam os alunos a se comunicarem na língua materna.

Todavia, o ensino médio na aldeia tem causado discordâncias entre os professores indígenas já que, de um lado, a possibilidade de concluir os estudos na T.I. é encarada de extrema importância, tanto pelo seu sentido político de afirmação identitária, quanto pela segurança em estar distante dos perigos da cidade e, por outro lado, o afastamento do ensino urbano tem causado certa preocupação entre familiares e professores, que veem no ensino da cidade a oportunidade de ter um melhor aprendizado do português. Na percepção de alguns, o ensino na cidade propicia, também, uma interação ampliada com os não indígenas, interação essa considerada essencial por parte de alguns Kaingang e Guarani, que vislumbram a vida universitária como um projeto de futuro para si ou para seus filhos.

No período de visitas às aldeias com a equipe do projeto de extensão, um dos questionamentos feito pelos professores indígenas, e também por algumas pessoas mais velhas que encontramos, foi com relação à massiva presença de professores não indígenas em salas de aula, reiterando a todo o momento que, para o professor trabalhar na escola indígena, é preciso “ter cabeça de índio”. Até o final de 2013 a gestão das escolas indígenas seguiu com três diretores indígenas e quatro pedagogas indígenas. Os dados referentes ao quadro de professores Kaingang e Guarani ainda estão em fase de organização, mas é possível identificar a desigual presença em sala de aula, cuja preponderância é não indígena.

Em conversas com professores não indígenas, a retórica do ensino e escola diferenciados despontava como o ponto peculiar e atraente das escolas. Ainda que afirmassem com segurança sobre a dessemelhança entre escolas indígenas e outras escolas, era possível perceber a imprecisão de tal afirmativa quando perguntávamos qual seria então a diferença entre a escola kaingang e a escola do campo. Com recorrência nos era argumentado: “aqui a tradição é diferente”, “a cultura é diferente”. Conceitos utilizados – cultura e tradição – para falar sobre uma “escola diferenciada” eram relacionados apenas à pronúncia e aulas de kaingang, bem como ao uso do espaço escolar pelos alunos que acontece de forma mais livre e dinâmica do que em escolas da cidade.

A metodologia, organização curricular e avaliação não indicam propostas opostas às encontradas em escolas urbanas, reduzindo, então, o “diferente” à apropriação do espaço escolar feita pelos alunos. O que evita, portanto, uma maior problematização de propostas que reorganizem as metodologias e organização curricular e espacial do ambiente escolar.

Desse modo, currículo e espaço escolar parecem indicar caminhos de reflexão sobre o modelo de educação e escola oferecido tanto em áreas indígenas, quanto nas cidades que contam com a presença indígena nas salas de aula. A “disciplinarização das crianças” no período militar, a qual se referiu Tommasino (2003), ainda é encontrada principalmente nas escolas urbanas, que partem do princípio do controle. Essa realidade distancia-se do modo como Meliá (1979) concebe a educação, que em suas palavras trata-se de um “sistema total”, levando em consideração o uso do espaço em suas múltiplas possibilidades, não apenas sentados em cadeiras como meros receptores de saber.

Segundo o que me contou a diretora Kaingang da escola Benedito Rokag, o programa curricular aplicado nas escolas indígenas do Paraná não passa por nenhuma alteração em sua estrutura e as solicitações de mudança encaminhadas ao NRE não são discutidas. Toda a organização escolar indígena segue o mesmo modelo das escolas urbanas, o que dificulta a construção de sentido do conhecimento transmitido. Antonella Tassinari concebe a escola indígena como “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsitos, articulação e trocas de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e redefinições identitárias” (TASSINARI, 2001, p.50). Nesse sentido, as incompreensões por parte do Núcleo de Ensino, em transformar o espaço escolar indígena a partir de outros parâmetros que não os aplicados em escolas urbanas³², se apresentam como elemento central nesse espaço de fronteira, pois acaba imobilizando propostas de educação diferenciada. Deste modo, o diálogo interétnico e a troca de conhecimentos no espaço de fronteira parece não ocorrer de forma efetiva nas escolas indígenas no Paraná.

Talvez seja possível dizer que a interculturalidade existente nas escolas indígenas, propiciada pelas relações entre professores não indígenas e professores e alunos Kaingang, esteja ainda próxima do que Walsh (2009) descreve como uma interculturalidade funcional. Ou seja, ainda há a permanência de uma perspectiva sobre educação escolar indígena – a ideia de uma diferença que não se sabe ao certo o que é – que limita a reflexão sobre as relações de desigualdade e poder existentes na escola e no currículo.

Nota-se essa situação, por exemplo, quando nos damos conta que a legislação referente à educação escolar indígena, que determina a autonomia de propostas

³² Algumas experiências de currículo diferenciado têm sido propostas, como na escola quilombola de João Surá, em que o currículo é construído a partir de eixos temáticos e não pela fragmentação disciplinar.

pedagógicas e a reorganização curricular, tem sido atravancada por uma noção homogênea e hegemônica de educação e escola, tanto por parte de alguns professores quanto por parte de agentes estatais.

Entretanto, essa interculturalidade funcional percebida em escolas indígenas no norte do Paraná, por meio de discursos e ações (ou não ações) vai sendo transformada – há algum tempo e cada vez mais – pela intencionalidade e agência de outros sujeitos, como os professores Kaingang e alguns professores não indígenas que, com frequentes reflexões, buscam uma completa transição a uma interculturalidade crítica, que considere a estrutura de desigualdade e poder no sistema educacional e, a partir disso, trace caminhos possíveis de ações “descolonizadoras” das escolas.

1.3 – Os caminhos da política de acesso ao ensino superior no Paraná.

As mudanças ocorridas a partir da Constituição de 1988, nas legislações e no interior das escolas indígenas, despertaram novos interesses entre os professores já atuantes nas escolas, bem como naqueles que buscavam melhores cargos dentro ou fora das aldeias. Atuar nas escolas como professores bilíngues, com formação no magistério, já não atendia todos os níveis de formação escolar oferecidos, principalmente com a abertura de ensino médio em algumas aldeias. Outro fator a ser considerado motivador na busca pelo ensino superior, como identificou Souza Lima (2007), é o interesse indígena em gerir seus próprios projetos. Neste novo cenário surgem ações direcionadas à formação superior indígena com propostas de diversas ordens, a partir da iniciativa de universidades, estados e mesmo do MEC.

Em nível de ações federais, uma parceria entre SECAD, Secretaria de Educação Superior – MEC, e o Programa Diversidade na Universidade³³, resultou na primeira ação do MEC voltada para o ingresso de indígenas na Universidade: o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) criado em 2004, que passou a oferecer, através de editais, incentivo financeiro para projetos que visassem a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas das aldeias (SOUZA LIMA 2007; PALADINO & PAIVA, 2012).

³³ Após a Conferência de Durban e inúmeras discussões dali resultantes, acerca do racismo no Brasil, poucas ações efetivas foram realizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Quando, a partir da pressão internacional, o tema do racismo passou a integrar as pautas políticas do governo, os povos indígenas não foram contemplados nos diversos temas ressaltados nesses encontros. Nesse contexto de reconhecimento do racismo, foi financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento o Programa de Diversidade na Universidade, que entrou em vigor em 2002, e inicialmente era voltado apenas à população negra. Os principais objetivos do PDU passavam pela equidade no ensino superior para negros e indígenas e fomento de discussões étnico-raciais nos espaços educativos, destinando bolsas para os participantes dos Programas Inovadores de Cursos (PCIs). (ALMEIDA, 2008).

Em recente pesquisa realizada por Mariana Paladino e Nina Paiva Almeida (2012) sobre as políticas para educação escolar indígena no governo Lula, as autoras apresentam o indicativo de 72 IES públicas que oferecem alguma política afirmativa para os povos indígenas, com aproximadamente 7 mil acadêmicos até o ano de 2011 e 8 mil em 2012. Souza Lima (2013) chama atenção para os dados apresentados pela FUNAI, que apontava 1.150 acadêmicos indígenas no ano de 2002, divididos entre Instituições particulares - com um total de 706 alunos -, e Instituições públicas com 444 indígenas. Já no levantamento provisório de ações afirmativas elaborado por Cajueiro (2008) estimava-se à época mais de 5 mil acadêmicos indígenas distribuídos em cursos regulares e licenciaturas no Brasil.

No que se refere a faixa etária dos acadêmicos indígenas no contexto nacional, Paladino e Almeida indicam a existência de um descompasso entre indígenas e não indígenas no ensino superior, se comparadas as faixas etárias e porcentagem de matrículas. Em 2008 os jovens não indígenas de 18 a 24 anos contabilizavam 30% das matrículas, índice já considerado baixo, contudo, ressaltam que a mesma faixa etária de jovens indígenas matriculados no ensino superior era de apenas 8%. Esses dados indicam que a entrada de indígenas no ensino superior se dá por pessoas com uma faixa etária mais alta, o que pode estar relacionado aos percursos na educação básica. Há que se pensar também se esses ingressantes se formaram pelo ensino regular ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir do balanço sobre o crescimento de políticas e acadêmicos indígenas no ensino superior, Paladino e Almeida (2012) indicam as seguintes possibilidades de ingresso que têm sido ofertadas pelas IES:

- “• Reserva de vagas: a universidade estabelece, em consonância com o total de vagas disponíveis em cada curso para o ingresso de alunos, uma porcentagem reservada aos indígenas;
- Vagas suplementares: a universidade oferece vagas a mais, fazendo com que os beneficiados que ingressam por esse meio não disputem as vagas com os que ingressam através do vestibular convencional³⁴;
- Acréscimo de pontos: o estudante indígena realiza o vestibular comum, mas ao resultado que obtém acrescenta-se uma quantidade de pontos determinada pela Instituição de Ensino Superior”. (PALADINO & ALMEIDA, 2012, p. 121)³⁵

³⁴ Há ainda outras possibilidades que se somam a essas, como a participação no Exame Nacional do Ensino Médio e a Lei de Cotas sancionada em 2012.

³⁵ As autoras identificaram que do total das 72 IES há um relativo equilíbrio entre as duas primeiras modalidades apresentadas, constando 34 Universidades com o sistema de vagas suplementares e 32 por reserva de vagas. O Estado da Bahia apresenta uma diferenciação, o “sistema misto”, adotado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo Baiano, contempla-se nesse “sistema misto” aqueles que se declaram indiodescendente, com 2% das vagas, bem como os indígenas que se declaram aldeados, com duas vagas suplementares.

As múltiplas experiências de políticas afirmativas no ensino superior, assim como as ações na educação escolar indígena, têm levantado discussões referentes à diversidade e interculturalidade, por exemplo. Essas abordagens abrem espaço para uma maior flexibilidade acerca da diversidade no meio educacional, como também pode incorrer em erros de se fechar no tema da “tolerância”, inviabilizando possibilidades de “descolonização do saber”, como colocado por Walsh (2009).

Retorno às perspectivas de Walsh que, baseadas na formulação de Tubino (2005), considera o discurso da diversidade e do multiculturalismo uma estratégia de recriar o colonialismo através de um aparente acolhimento dos diferentes, cujas diferenças são reconhecidas, mas sem que sejam reconhecidas as formas de desigualdades que as acompanham, como nas palavras de Walsh:

“A interculturalidade é, cada vez mais, o termo usado para se referir a esses discursos, políticas, estratégias de corte multicultural- neoliberal. Seguindo Tubino (2005), podemos nomear essa interculturalidade como funcional, porque não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente. Essa interculturalidade funcional se diferencia substantivamente da interculturalidade entendida como projeto político, social epistêmico e ético, o que denominei e ao que Tubino também se refere, como interculturalidade crítica” (WALSH, 2009, p.21)

Deste modo, é preciso tentar reconhecer os limites de tais discursos que envolvem, de uma forma ou de outra, tanto a educação escolar indígena quanto a formação superior, já que a partir deste pressuposto da tolerância, da diversidade e do multiculturalismo, não há como negar a existência de um olhar voltado aos grupos enquadrados na categoria de “minorias sociológicas”, mas é preciso compreender as sutilezas da exclusão contidas em tais posicionamentos políticos. Reconhecer processos diferenciados de saberes é, a partir do que foi colocado por Walsh (2009), buscar por caminhos que contemplem um contexto mais amplo de relações de poder que, por sua vez, são desiguais, sem que se anule a agência dos sujeitos envolvidos ou que os deixem isolados no campo do diferente, sendo apenas tolerados e não compreendidos.

Das políticas de acesso ao ensino superior existem as experiências das Licenciaturas Interculturais, compostas por turmas de diferentes grupos étnicos, com organização curricular que contempla temáticas relacionadas à realidade indígena regional e nacional, bem como saberes já consolidados no âmbito acadêmico. De outro lado, existem também as experiências, das quais irei tratar nesta pesquisa, que são aquelas vivenciadas em cursos regulares, com pouca ou nenhuma abertura curricular ou de diálogo.

No estado do Paraná, em 2001, foi criada a primeira ação de acesso ao ensino superior destinada apenas aos povos indígenas residentes nas Terras Indígenas no estado do Paraná. Tal ação foi seguida por iniciativas no Rio de Janeiro, onde a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) abriram seleção através de cotas para negros e pardos. No Mato Grosso do Sul houve a segunda iniciativa voltada aos povos indígenas em 2002.

O acesso às universidades do Paraná ocorre através de um Vestibular específico, com vagas suplementares que, como mencionado por Paladino e Almeida (2012), são vagas agregadas ao total de vagas do vestibular convencional. Assim, para cada universidade foram acrescentadas inicialmente três vagas, o que foi alterado em 2006 com a Lei 14.995, prevendo o acréscimo de outras três, totalizando atualmente seis vagas em cada instituição.

Consta em pesquisas anteriores (RODRIGUES & WAWZYNIAK, 2006; PAULINO, 2008, AMARAL, 2010) que a criação da lei partiu de Edívio Battistelli, indigenista da FUNAI e assessor de assuntos indígenas em articulação com o deputado estadual César Silvestre (PPS), ambos sem dialogar com os grupos indígenas e com as universidades. Nessas circunstâncias, após aprovada a lei, as atribuições de políticas de acesso foram delegadas à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e a cada IES que receberia os indígenas. A referida Lei estabelece o seguinte:

Art. 1º. Em todos os processos de seleção para ingresso como aluno em curso superior ou nos chamados vestibulares, cada universidade instituída ou criada pelo Estado do Paraná deverá reservar 3 (três) vagas para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses.

Art. 2º. Compete à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em conjunto com as Universidades envolvidas, editar as regras para o preenchimento das vagas, determinação dos cursos, seleção dos candidatos e estabelecer as demais disposições necessárias ao cumprimento do disposto no artigo anterior (DIÁRIO OFICIAL, Abril 2001).

Uma Lei que, segundo pesquisas citadas acima, teve sua criação carregada de interesses políticos, foi ao encontro de interesses e demandas indígenas que, por sua vez, faz com que a Lei não seja pensada apenas pelo que chamam de “caráter eleitoreiro”. Interessa pensar aqui, sobretudo, sob a ótica indígena que a transformou em um mecanismo político. Os resquícios de uma “política tutelar”³⁶ que permeiam essa

³⁶ Para Paulino, o sentido tutelar da criação da Lei deve-se ao fato da não participação indígena no processo de sua construção, fazendo alusão ao Estado brasileiro que por muito tempo partiu do princípio da não consulta e diálogo com os povos indígenas, tratando-os como “relativamente incapazes”. Para dar maior legitimidade a sua crítica, o

Lei, como foi identificado por Paulino (2008) não são o limite da política em questão. É possível identificar, após 10 anos de experiências, o que outrora saltou aos olhos como ação tutelar e impositiva, tem a autonomia como principal característica que marca o ingresso de Kaingang, Guarani e Xetá no ensino superior no Paraná.

De imediato, foi necessário que as Universidades e a SETI se organizassem para a regulamentação da Lei, elaborando uma resolução para estabelecer os princípios da seleção, bem como os critérios de participação dos candidatos. A participação das Universidades deu-se através de comissões locais, anualmente reunidas para decidir aspectos relacionados ao processo seletivo, que iam desde a divulgação do vestibular, passando pela elaboração da prova até a divulgação dos resultados finais. Essas comissões foram convocadas pelas reitorias de cada universidade e composta por professores, que nem sempre tinham alguma familiaridade com a temática indígena.

Para a regulamentação do vestibular, ainda em 2001, os agentes envolvidos foram: a representante da SETI, três professores (de diversas áreas de conhecimento) de cada universidade, bem como duas lideranças convidadas a compor o Grupo de Trabalho³⁷ organizado para definir os critérios da seleção. A professora Kaingang Gilda Kuitá e o professor Guarani Dionísio Rodrigues colocaram em questão o acompanhamento pedagógico e a importância em se pensar a manutenção dos acadêmicos na cidade, já que em sua maioria, são pessoas que contribuem com as despesas familiares e teriam seus gastos redobrados para seguirem a vida universitária (PAULINO, 2008). Assim, foi preciso problematizar a presença indígena no ensino superior, indo além dos dois artigos citados que compõem a Lei.

Durante esses encontros anuais as discussões começavam e acabavam nas sugestões e decisões referentes ao ingresso, isto é, havia e ainda há – agora em menor proporção – um olhar restrito à formulação e divulgação da prova. As normas que regem o vestibular colocam como centrais os seguintes critérios: 1- O Vestibular será realizado em instituições diferentes a cada ano, em um sistema de rodízio entre elas³⁸;

autor destaca como preocupante o seguinte trecho do texto da Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia quando foi aprovado o projeto de Lei: “a incapacidade relativa dos indígenas pode ser suprida com o acesso a cursos universitários e exercício das profissões escolhidas” (PAULINO, 2008, p.42).

³⁷ A participação dos representantes indígenas nesse momento de regulamentação do Vestibular foi em apenas um dos dois dias de reunião, pois a SETI alegou posteriormente que não seria possível a presença dos representantes em todos os encontros devido à falta de liberação de recursos para o deslocamento de ambos. De acordo com Amaral (2010), as decisões mais significativas para a normatização do Vestibular foram tomadas durante o primeiro dia de reunião contando com a presença dos dois representantes.

³⁸ A relação de Universidades que já realizaram o vestibular é a seguinte: Universidade Estadual do Centro-Oeste (2002 e 2008); Universidade Estadual de Londrina (2003 e 2009); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2004 e 2010); Universidade Estadual de Maringá (2005); Universidade Estadual de Ponta Grossa (2006 e 2011); Universidade Federal do Paraná (2007 e 2012); Universidade Estadual do Norte Pioneiro (2013).

2- realização de prova oral e na etapa de línguas foi incluída a opção de língua kaingang e guarani para os que não optaram por realizá-la em inglês e espanhol; 3- declaração de pertencimento à T.I. assinada pelo cacique.

Os docentes que compunham essa comissão responsável pela formulação do vestibular foram percebendo as dificuldades acadêmicas e de socialização apresentadas pelos alunos indígenas após o ingresso. Essa preocupação com o acompanhamento acadêmico fez com que a comissão responsável pelo vestibular se tornasse uma comissão permanente e com funções que ultrapassassem a política de ingresso. Desse modo, em 2004, foi publicada pela SETI a resolução 002/2004 que criou a Comissão Universidade para os Índios, chamada de CUIA³⁹.

A relação de universidades que integram a CUIA em todo o território paranaense e o total de alunos matriculados até novembro de 2013 se dá da seguinte maneira:

Tabela 2: Universidades Paranaenses e Total de Alunos Matriculados – Novembro de 2013.

Universidades	Total de alunos
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	39
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	27
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	26
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	18
Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UNEP)	17
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)	17
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	06
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	3

Fonte: A autora

Criou-se, então, uma rede interinstitucional – CUIA – para pensar o ingresso e permanência de acadêmicos indígenas nas universidades no Paraná que, segundo a resolução 002/2004, deve ter a seguinte atuação:

“Art.2º – Compete à Comissão Universidade para os Índios – CUIA:
 I. Proceder à discussão, à avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei 13.134 de 18 de abril de 2001 e aquelas dispostas na presente Resolução.
 II. Realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo;
 III. Acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos;
 IV. Avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
 V. Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena;
 VI. Buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais.” (Resolução 002/2004, SETI).

³⁹ O nome da Comissão foi discutido pelos integrantes da primeira comissão que tinha apenas um caráter temporário.

Desta maneira, cada universidade estadual possui um corpo de professores de diferentes áreas de saberes que compõem a Comissão, chamada de CUIA local, sendo que nenhuma delas dispõe de espaço próprio para os encontros e atividades acadêmicas. Três docentes integrantes dessas Comissões locais reúnem-se uma vez ao mês para socializarem informações de cada instituição. Esse grupo de professores de diferentes instituições forma a Comissão estadual, isto é, a CUIA estadual. Essas reuniões mensais são realizadas em cidades diferentes e com datas variáveis.

Durante os anos de 2012 e 2013 tive a oportunidade de participar de três momentos de encontros junto à CUIA estadual. Minha primeira participação foi em uma reunião realizada no Prédio Histórico da UFPR em Curitiba, no segundo semestre de 2012, onde a pauta de destaque era o vestibular a ser realizado em dezembro, sediado pela UFPR. Após acertarem os principais detalhes de edital e material para divulgação, tendo utilizado para debate parte de uma manhã e todo o período da tarde, os membros da CUIA passaram para o ponto de pauta referente a um Grupo de Trabalho proposto por um dos membros.

O objetivo principal desse GT seria a socialização e discussão de dados de cada universidade referentes ao ingresso, permanência, evasão e conclusão, construindo um balanço com dados completos do percurso trilhado nos 11 anos de vestibular indígena. Para isso, cada instituição ficou responsável pela organização dos dados locais e encaminhamento para o pesquisador Marcos Paulino, integrante do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), que sistematizaria todas as informações. Esse momento de pensar e propor ações dentro desse GT significou para os integrantes da CUIA com os quais tive maior contato, um momento em que estariam se debruçando com maior dedicação à análise da política de permanência, passada despercebida por muito tempo pela Comissão, já que a formulação do Vestibular se sobressaía em todos os encontros, com duração de um ou dois dias.

Meu segundo momento de aproximação foi em uma reunião na Reitoria da UFPR, no mês de dezembro de 2012, antecedendo o vestibular. Nessa situação minha participação foi na condição de membro da banca da prova oral. Poucos professores se dispuseram a compor a banca, desse modo, o professor Mauro, membro da CUIA/UEL e o professor Marcos Silveira do departamento Antropologia da UFPR, já sabendo do tema da minha pesquisa, indicaram meu nome para a CUIA/UFPR para que pudesse

fazer parte da banca, visto que as CUIAs locais não contam com muitos professores – algumas delas com duas ou três pessoas. Parte daqueles que participam da Comissão local não assumem as atividades do Vestibular por indicarem a impossibilidade de viagem no final do ano letivo.

Nessa reunião foi discutido o conteúdo da prova que consistia em um quadrinho do cartunista Angeli cuja imagem representava o conflito em torno da disputa da terra entre fazendeiros e povos indígenas. Logo abaixo da imagem havia uma frase de conteúdo semelhante. Durante essa tarde de análise da imagem e do texto os professores já experientes com essa dinâmica de seleção, indicavam a nós, iniciantes, possíveis métodos de avaliação. Foi-nos passada uma lista de temas relacionados à imagem e que por ventura seriam mencionadas pelos candidatos, chamando-nos atenção para a subjetividade do olhar e interpretação que iríamos nos deparar. Ressalta-se o fato de que essa avaliação é composta por alguns itens de “desempenho”, cada um recebendo um valor que vai de uma escala de 0 a 10.

Sobre essa etapa, Novak (2006) apresenta o seguinte: “na prova oral é possível perceber sinais da realidade vivida por essas populações em seu cotidiano e, também, perceber quem é candidato residente em terra indígena, e quem, mesmo não sendo residente, mantém relação com a terra indígena” (NOVAK, 2006, p.12). Contudo, Paulino (2008) e Amaral (2010) ressaltam que o aspecto principal da prova oral não está centrado na averiguação se o sujeito é índio mesmo ou não, não se trata de buscar o estudante indígena falante do guarani ou kaingang e que tenha residido sempre na T.I., pois seria desconsiderado todo o histórico de conflitos vivenciados até se chegar à Universidade.

É objetivo que o candidato demonstre não apenas a compreensão do conteúdo da imagem, mas também consiga relacioná-la a sua realidade ou que aprofunde a resposta de acordo com o seu conhecimento sobre os conflitos nacionais. Colocadas estas premissas, dois docentes⁴⁰ questionavam o olhar do membro da banca para a interpretação do candidato, pois, por mais que a imagem e o texto pudessem suscitar respostas diversas, era preciso ter algum tipo de “controle”. Isto é, repostas que fossem muito distantes do que apresentava o centro da imagem – o conflito de terras entre índios e fazendeiros – não poderiam ser consideradas válidas. Todavia, mesmo entre os

⁴⁰Cujos nomes prefiro omitir. Ambos mostraram-se particularmente críticos à avaliação dos alunos, considerando os critérios propostos como muito amplos. É importante notar que ambos não têm familiaridade com assuntos indígenas em suas atividades de pesquisa, ensino ou extensão em suas instituições de origem.

membros da CUIA ali presentes, os quais acabavam de conhecer o material produzido pela UFPR, houve um desentendimento sobre este critério de escalas de interpretação.

Minha última participação nos encontros da CUIA estadual foi em fevereiro de 2013 no Seminário Interno de Educação Superior Indígena no Paraná, realizado no auditório da SETI, em Curitiba. O Seminário teve a duração de dois dias, com os seguintes objetivos:

- “ - Debater os atuais cenários e impactos das políticas afirmativas voltadas aos povos indígenas no contexto nacional e internacional, fundamentalmente a partir da Lei Federal n. 12.711/2012, que estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia);
- Apresentar e debater elementos da experiência de educação superior indígena desenvolvida no Paraná (2002 a atual) de maneira a contextualizá-los e articulá-los aos contornos das políticas de educação superior indígena no país;
- Levantar e discutir os elementos para atualização da Resolução Conjunta SETI/IES do Paraná, bem como para parceria junto à UFPR e demais IFES do Paraná;
- Planejar as ações da CUIA e do GTPESI⁴¹ para o ano de 2013”.

Participaram da mesa de abertura desse Seminário o antropólogo do Museu Nacional - Rio de Janeiro e coordenador do LACED Antonio Carlos de Souza Lima, e Marcos Paulino, também pesquisador do LACED, que apresentou uma prévia dos dados que já havia recebido das universidades para o balanço dos 12 anos⁴².

Esse momento de debate com a participação de pesquisadores com experiências em diversos projetos que envolvem formação superior indígena e políticas públicas na educação levantou algumas questões sobre a relação entre a CUIA e outros estados. Por mais que tenham consolidado no Paraná uma rede interinstitucional, construindo juntos um vestibular com flexibilidade de regras, nas quais esses acadêmicos indígenas consigam transitar, há ainda, segundo o antropólogo Antonio Carlos de Souza Lima, um distanciamento de outras experiências espalhadas pelo país e mesmo do próprio movimento indígena no estado.

É possível perceber esse distanciamento do qual fala Souza Lima na organização do Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná. Na realização de quatro edições do encontro, também em cidades diferentes, os temas tratados possuem uma base comum: a análise da política. Isso ocorreu, sobretudo, nos dois últimos encontros realizados em Matinhos e Guarapuava, respectivamente. As mesas de discussões são frequentemente compostas por integrantes da CUIA, mas contam também com a

⁴¹ Grupo de Trabalho Permanente de Educação Superior Indígena.

⁴² Esses dados já estão organizados, mas ainda não foram disponibilizados para pesquisas.

presença de lideranças indígenas do Paraná e participação com falas breves de alunos já formados. Essa participação indígena nos encontros acontece ainda de modo tímido no que se refere ao protagonismo. Isto é, todo o processo de elaboração do encontro é fechado às reuniões da CUIA estadual sem participação de acadêmicos, lideranças ou profissionais indígenas. Deste modo, há um olhar voltado da CUIA para o Paraná, ou melhor, da CUIA para as universidades no Paraná, num sentido restrito à avaliação, onde quem mais se destaca são os próprios professores em seus discursos e avaliações. Como se fosse possível afirmar que a CUIA padece de certo enclausuramento nas discussões – que, mesmo quando voltadas para as questões sobre as trajetórias e movimentos institucionais de alunos indígenas – há ainda uma centralidade na perspectiva institucional.

Um momento em que a participação indígena tomou maiores proporções foi no IV Encontro, em 2013, quando se discutiu a retirada da assinatura do cacique da carta de anuência obrigatória para a inscrição no vestibular. Ocorre que, no início de 2013, a CUIA estadual recebeu uma notificação do Ministério Público para que a mudança de critério na inscrição fosse efetivada de imediato⁴³. Após reunião entre CUIA e MP foi acordado que a tomada de decisão se dará após futuras discussões que possibilitem pensar em caminhos a serem seguidos, considerando os efeitos de uma mudança que criaria um grande conflito com os indígenas, os maiores interessados, caso não exista um diálogo mais amplo. Para o Procurador da República no estado do Paraná, João Akira Omoto, a solicitação em retirar a carta de anuência com a assinatura do cacique da seleção pauta-se nos princípios que norteiam a Organização Internacional do Trabalho (OIT) no que se refere à autodeterminação.⁴⁴ Todavia, os representantes da CUIA estadual ressaltam que se trata de um tema já em pauta em seus debates locais e estaduais.

Nesse encontro, então, foi organizada uma discussão direcionada a esses novos questionamentos, contando com a presença da antropóloga do Ministério Público, Luciana Ramos. Expostos os pontos de questão levantados pelo Ministério Público e debatidos com lideranças, caciques e acadêmicos ficou decidido, para o vestibular de dezembro de 2013, a permanência da carta de anuência como critério. Todavia, nos próximos anos o edital será aberto com o critério de “autoidentificação”. Para esses

⁴³ O posicionamento do Ministério Público, na figura do Procurador da República, João Akira e da Antropóloga, Luciana Ramos, é que o processo seletivo abra espaço para aqueles que se autodeclaram indígenas e que, porventura, não residam nas Terras indígenas, criando algum mecanismo para que essa mudança seja efetivada.

⁴⁴ Essa discussão entre Ministério Público, povos indígenas e universidades será melhor apresentada no segundo capítulo.

casos haverá uma comissão responsável para analisar a homologação das inscrições. Dessa comissão participarão lideranças Kaingang e Guarani, membros da CUIA e da FUNAI, até que um novo caminho seja encontrado para resolver esse impasse.

É preciso considerar ainda, que essa Comissão tanto local como estadual é composta por diferentes perspectivas sobre educação e de como lidar com a presença indígena nas universidades. Ainda que sejam poucos os docentes envolvidos na Comissão que possuem algum trabalho de pesquisa, ensino ou extensão junto aos povos indígenas, grande parte do grupo que frequenta as reuniões estaduais acompanham, entre idas e vindas, as atividades desde o início da implementação dessa política.

Não é possível falar dessa Comissão como um grupo de professores com as mesmas formações, perspectivas e expectativas. Os diferentes pontos de fala dentro da CUIA estadual compõem um cenário de divergências, mas também de novas formulações. As reuniões estaduais de 2013 foram basicamente direcionadas à leitura e reformulação das normas de acesso e permanência, não tendo ainda a publicação dessa alteração.

Todavia, uma das mudanças mais significativas, repensada e atualizada, é referente às inúmeras tentativas de novos vestibulares. De acordo com a CUIA estadual, a nova resolução terá um limite de aprovações no vestibular com recebimento de bolsa. Isto é, os candidatos não serão impedidos de participarem da seleção pelo vestibular indígena, poderão continuar com novas tentativas de ingresso, mas após passarem por duas seleções com aprovação e desistências durante o curso, esses candidatos, se forem aprovados, não poderão receber a bolsa auxílio. Este mecanismo foi pensado pela CUIA com o propósito de reduzir as constantes tentativas de vestibulares que, não necessariamente, os levam à conclusão da graduação. Para parte dos membros da CUIA, os novos vestibulares representam, em muitos casos, o que é chamado de “prolongamento da graduação” e não a opção por um curso de maior afinidade ou mesmo à sua conclusão – voltarei ao prolongamento adiante.

Do mesmo modo que essas alterações estão sendo pensadas, outras situações ainda referentes a permanência precisam ser debatidas de modo contínuo, mesmo quando se trata da composição das CUIAs locais e seus projetos de monitorias e acompanhamentos. Com baixa adesão de docentes, poucos professores acabam se responsabilizando pelos encaminhamentos de acompanhamento pedagógico dos alunos. Um exemplo desse acompanhamento prejudicado é colocado pelos alunos indígenas da UENP, que têm enfrentado alguns conflitos com a CUIA de sua universidade. Os

campus desta universidade estão distribuídos em três cidades distintas. Ocorre que apenas dois docentes integram a CUIA, um deles com pouca frequência, dificultando ainda mais o diálogo com os alunos indígenas.

Composta por campus nas cidades de Jacarezinho, Bandeirantes e Cornélio Procopio, a universidade recebe cerca de 17 alunos, grande parte concentrada no campus de Cornélio Procopio. Contudo, a CUIA local conta com apenas dois docentes, os quais dificilmente realizam encontros com os acadêmicos. Os alunos da UENP com os quais tive contato durante minhas viagens para as aldeias mostraram-se desgostosos com a situação, que consideram de indiferença, pois me disseram não contar com monitorias ou qualquer outra ação desenvolvida pela CUIA, paralelo a isso os alunos disseram não receber a bolsa-auxílio na data combinada, alguns, inclusive, passaram um mês sem receber a bolsa sem que estivessem com o número de faltas ultrapassado.

Situações semelhantes acontecem em outras universidades, onde a relação entre CUIA e alunos indígenas permanece distanciada pela reduzida participação de professores. Um dos indicativos para pensar essa relação é a preocupação central da CUIA, que sempre esteve voltada para o ingresso e não para viabilização da permanência. Todavia, os dados de evasão começaram a fazer parte da pauta da Comissão, quando passaram a pensar as estratégias que pudessem amenizar esses distanciamentos da universidade. Assim, algumas iniciativas foram tomadas, partindo do pressuposto de que a formação indígena nas universidades deve ser percebida por outro olhar que não o olhar homogeneizante da burocracia acadêmica (AMARAL, 2010).

Por se tratar de um processo seletivo diferenciado – mesmo que ainda com a marca do vestibular – é passível de compreensão que a permanência também terá sua particularidade. Assim, foram se constituindo nas instituições caminhos outros para os acadêmicos indígenas; tendo, então, de um lado critérios universais de ingresso e permanência e, por outro lado, critérios que foram flexibilizados diante das especificidades da presença indígena na universidade.

Um caminho encontrado foi a flexibilização de regras das universidades, que garantisse alguma mobilidade dos alunos indígenas entre os cursos e universidades. Essa mobilidade foi conseguida através das transferências internas e externas – que segundo os critérios universais não é admissível. As segundas são possíveis nos casos em que, havendo vagas e aprovação do colegiado, o aluno pode ser transferido no segundo ano de graduação para o mesmo curso. No caso da transferência interna,

também dependerá da aprovação do colegiado, com a ressalva de que poderá ser feita apenas uma vez e até o segundo bimestre do primeiro ano. Um dos elementos que causa a preocupação de alguns acadêmicos é o jubramento⁴⁵, pois muitos deles ficam retidos na mesma série por dois anos ou mais⁴⁶, há também casos em que o percurso entre cursos e universidades faz com que se prolongue significativamente o tempo de permanência na universidade. Nessas situações, é feita uma análise individualizada, caso a caso, para que, de acordo com o histórico de cada acadêmico, seja tomada alguma atitude e pensadas estratégias que não o façam perder a vaga.

Outra ação de extrema importância foi a regulamentação da bolsa auxílio, hoje repassada pela SETI, mas com início apenas em 2007, cinco anos após a criação das vagas suplementares. Até a regulamentação do auxílio o dinheiro para pagamento dependia da contribuição da FUNAI ou do Programa do Voluntariado Paranaense (PROVOPAR), conforme apresentado por PAULINO (2008). Ainda no que se refere à bolsa, Novak (2007) apresenta uma contínua alteração de valores, começando com 250,00 até 2003, passando para 270,00 em 2004 e 350,00 em 2006. Atualmente o valor da bolsa é de 633,00 para alunos que não têm filhos, acrescido um total de 50% nas bolsas de alunos que comprovarem a guarda dos filhos.

Até o ano de 2005 os candidatos ao vestibular faziam a escolha do curso pretendido no ato mesmo da inscrição, o que segundo relatos, causava maiores problemas pelo fato de os alunos não saberem exatamente quais os atributos do curso, aumentando o número de evadidos, que nos anos seguintes prestavam novo vestibular. Dessa forma, a partir de 2006 o candidato passou a sugerir três possíveis áreas de interesse, mas a decisão final, após a aprovação no vestibular, dá-se no momento da matrícula, permitindo um tempo maior para que possa pensar melhor na escolha e nas possibilidades de graduação.

Enquanto algumas estratégias de permanência são pensadas coletivamente dentro da CUIA estadual, outras ações locais me chamaram atenção nesse período de pesquisa. Refiro-me ao movimento que começou em 2013 nas Universidades Estaduais de Maringá e Londrina. Passarei brevemente pelo projeto desenvolvido pela UEL, pois me deterei neste ponto no decorrer do segundo capítulo. Considero importante mencioná-la

⁴⁵ Esse é um tema polêmico não apenas para os acadêmicos indígenas, pois a lei criada na ditadura militar que legitimava o jubramento foi revogada em 1996 com o novo texto da LDB. Assim, em termos jurídicos o jubramento não é possível, entretanto, algumas instituições não fizeram essas alterações em seus regimentos internos. Há na instância jurídica a possibilidade de cancelamento de matrícula por motivo de jubramento, todavia, é necessário constituir uma sólida argumentação para que seja causa ganha (POMAR, 2007).

⁴⁶ Razões que serão tratadas no desenrolar desta pesquisa.

nesse momento junto ao que tem sido vivido na UEM por se tratar de propostas diferentes que surgiram dentro da política do vestibular indígena.

Voltados para os dados de evasão e transferências, não apenas na UEL, três professores integrantes da CUIA: Helena, do curso de Letras; Mauro, do curso de Serviço Social; e Newton, de Artes Visuais, formularam uma proposta que envolveu a permanência e a flutuação entre cursos, universidades e desistências. Esse projeto piloto teve início em 2014 e é considerado pelos professores como um projeto de nivelamento, em que os seis novos ingressantes passarão pela experiência de conhecer a estrutura acadêmica com aulas e atividades fora de um curso específico. A escolha do curso será feita somente no final do ano de 2014, após a conclusão de dois semestres letivos. A base de curso de nivelamento é Letras, Biologia e Matemática. A partir dessas bases serão montados módulos com temas como: bilinguismo, território, corpo, saúde, identidade, sustentabilidade, etc., com alternância de professores e com acompanhamento de monitores dessas três áreas mencionadas.

De outro lado, chamou-me a atenção o fato de alguns de meus interlocutores que evadiram-se, ou estavam em vias de evasão, mencionarem insistentemente a possibilidade de realizarem um novo vestibular ou tentarem transferência para os cursos à distância oferecidos pela UEM, campus de Assaí. Até o final de 2013 estavam matriculados na UEM nos cursos de História à distância três Kaingang de diferentes terras indígenas, um deles cacique da T.I. São Jerônimo. Dos 26 candidatos inscritos na T.I. Apucarantina para o vestibular de 2014, 13 deles tinham como primeira opção os cursos à distância.

Enquanto estive em campo na T.I. Barão de Antonina pude acompanhar a chegada da professora do departamento de História da UEM e presidente da CUIA estadual, acompanhada pelo coordenador do curso à distância do campus de Assaí e por um monitor responsável pelo acompanhamento de alunos indígenas. O trabalho desenvolvido pelo monitor é basicamente o auxílio ao uso de computadores e o acesso ao site das aulas, indispensável para no ensino não presencial. O objetivo da ida do grupo à aldeia foi explicar aos interessados pelos cursos à distância o que era necessário para solicitar a transferência, bem como tirar dúvidas sobre a dinâmica do curso, que tem sido uma novidade com grande procura para o próximo vestibular.

Esse movimento iniciado pela UEM gerou entre os membros da CUIA/UEL certa preocupação sobre a rotina de estudos e acompanhamento pedagógico, considerando que uma das dificuldades apresentadas pelos alunos indígenas é o uso de computadores

e acesso a internet nas aldeias. Esse é um dos novos pontos de pauta nas reuniões estaduais, pois conforme disseram alguns membros da CUIA/UEL, a preocupação é que não se faça da formação superior indígena um mecanismo de multiplicação numérica, ao invés de trabalhar as potencialidades também qualitativas no acesso ao ensino superior.

Nesse contexto de novas experiências dentro do Vestibular indígena é possível perceber que ainda não foi pensando no nível estadual políticas de permanência. Mesmo no nível local pode-se dizer que a discussão sobre a viabilização da permanência passou a ter maior atenção há pouco tempo. Até o momento algumas ações estão sendo pensadas e vão aos poucos compondo uma política voltada a garantir a permanência dos indígenas no ensino superior.

É preciso considerar ainda que o fato de se conquistar a flexibilidade em critérios que envolvam a permanência não elimina todas as outras questões relacionadas às noções diversas de educação, espaço, tempo, etc, e estas precisam ser consideradas no cotidiano acadêmico. Por isso, a necessidade em fortalecer as estratégias locais de acompanhamento e a reformulação das ações no âmbito estadual, torna-se a tônica das discussões atuais da CUIA estadual. O posicionamento tomado por parte da CUIA estadual e da CUIA/UEL diante das diversas questões que envolvem a formação superior indígena no Paraná será desenvolvido no segundo capítulo, onde apresentarei a perspectiva institucional sobre a presença indígena nas Universidades.

Capítulo 2 – Sujeitos, interações e as perspectivas institucionais na Universidade Estadual de Londrina.

O acesso dos povos indígenas às universidades paranaenses criou uma rede de agentes que atuam como representantes institucionais e não institucionais, cujos sujeitos integrantes são docentes, técnicos, alunos não indígenas, acadêmicos e lideranças kaingang e guarani. Darei um enfoque, nesse momento, para a perspectiva institucional no que trata da presença dos alunos indígenas na UEL.

Ao me referir a perspectiva institucional não tenho a intenção de reduzir a multiplicidade de atores e intenções que compõem essa categoria. Pretendo identificar as particularidades contidas em cada grupo de representantes institucionais, considerando seus papéis políticos, suas ações e reações dentro dos espaços de discussão e decisões.

Exponho inicialmente os dados referentes aos percursos dos alunos indígenas, indicando as flutuações no ambiente acadêmico a partir da flexibilidade de critérios conquistada pela CUIA. Posteriormente apresento os sujeitos com quem compartilhei grande parte dos meus dias em Londrina, ressaltando alguns aspectos de suas vidas antes e durante a universidade, para que seja possível compreender de onde esses estudantes falam e quais caminhos já trilharam na universidade. Tendo feita essa apresentação dos agentes indígenas com os quais interagi na UEL, traço alguns apontamentos sobre a trajetória acadêmica e posicionamento político de professores também agentes dessa política afirmativa.

Essa contextualização de sujeitos e ações dentro da UEL é primordial para o entendimento do questionamento institucional sobre a permanência dos estudantes indígenas na Universidade. Sobretudo, para a compreensão das relações travadas no interior da instituição entre esses diferentes agentes que partem de distintos contextos e com intencionalidades diversas.

2.1 – Presença indígena na Universidade Estadual de Londrina.

Com o objetivo de identificar a presença de alunos Kaingang e Guarani que foram marcando os espaços da UEL durante os 11 anos de Vestibular Indígena, utilizo as informações de uma planilha produzida pelo grupo de pesquisa “Trajetórias”⁴⁷, a partir de alguns registros obtidos na Pró-Reitoria de Graduação e da memória de alguns

⁴⁷ A planilha não será disponibilizada devido a identificação nominal dos alunos, evitando algum constrangimento futuro. Para facilitar a visualização dos dados dividi as informações da planilha em gráfico e tabelas.

alunos indígenas sobre os percursos de seus colegas e parentes. Os dados da planilha permitem identificar que desde 2002, primeiro ano de ingresso de indígenas nas universidades estaduais do Paraná, até o início de 2013 foram aprovados para a UEL aproximadamente 72 pessoas, destas, 59 efetivaram matrícula. Apresenta-se uma presença equilibrada entre Kaingang e Guarani, bem como entre os homens e as mulheres, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3: Total de ingressantes por etnia de 2002 até abril de 2013.

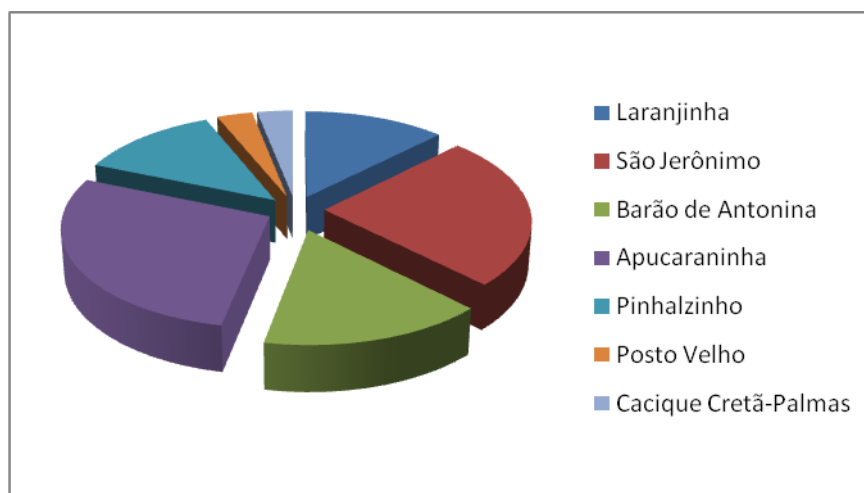
Ingressantes	Guarani	Kaingang	Fulni-ô
Total (59)	28	30	1
Homens (27)	12	14	1
Mulheres (32)	16	16	—

Fonte: A autora.

Esta é uma segunda sistematização de informações sobre a presença indígena na UEL. Em 2008 foi publicado no site institucional da CUIA/UEL um relatório interno, elaborado pela então diretora de apoio à ação pedagógica, Silvana Drumond Monteiro. Comparando os dois momentos, é possível notar que em 2008 as mulheres somavam uma diferença de quase 10% mais que os homens, tendo aumentado significativamente entre 2008 e 2013. No mesmo relatório consta um maior número de estudantes casados e com uma faixa etária numericamente mais significativa, indo dos 20 aos 30 anos. Contudo, dos 24 alunos que responderam ao questionário aplicado por Silvana, apenas nove tinham menos de 25 anos.

De acordo com o relatório de 2008, 75% dos alunos eram Guarani e apenas 25% Kaingang. Em cinco anos houve uma inversão nesses valores, onde os Kaingang ultrapassam o total de alunos Guarani matriculados. Até o ano de 2013, acadêmicos Guarani das T.Is São Jerônimo e Barão de Antonina, fizeram transferência de universidade ou prestaram novos vestibulares, não mais para UEL, mas para a UENP, universidade mais próxima das aldeias. Na UEL a distribuição de alunos por Terras Indígenas, matriculados no ano de 2013, foi o seguinte:

Gráfico 1: Relação de alunos por Terra Indígena na UEL – ano de 2013.



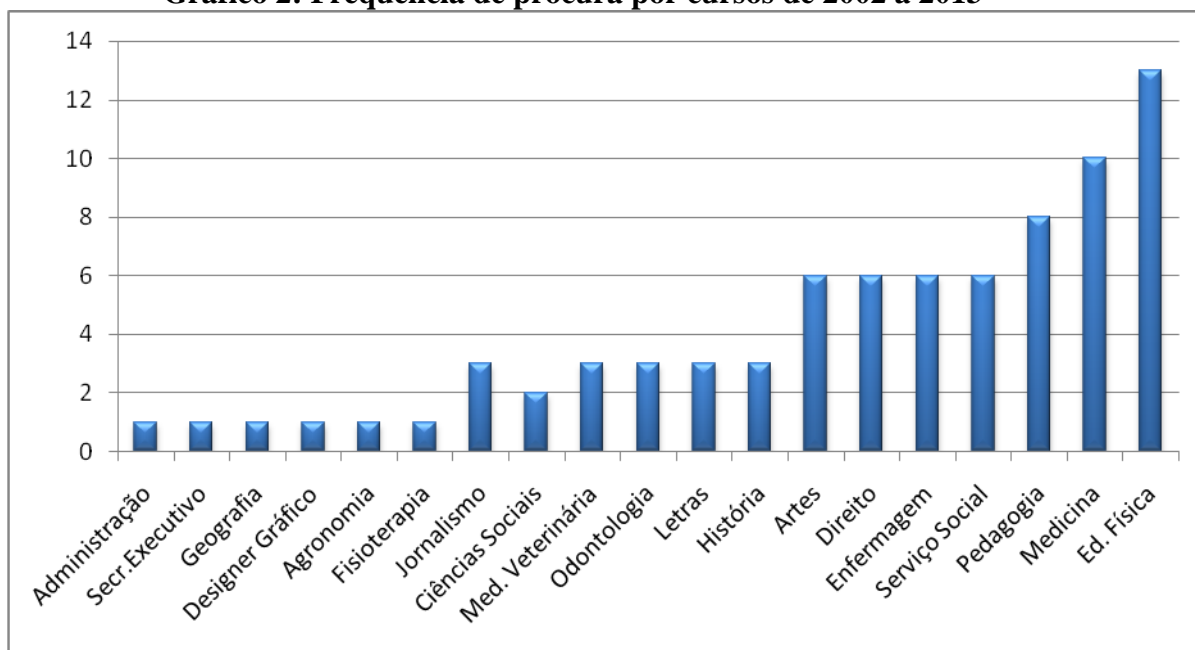
Fonte: A autora.

No que se refere à escolha do curso entre 2002 a 2008, se divididos por áreas de saberes, as licenciaturas tinham uma maior presença kaingang e guarani, seguida de ciências da saúde, ciências sociais aplicadas e ciências da terra. Assim, uma rápida análise situando as escolhas por curso, indica que a procura pelas áreas das licenciaturas pode indicar uma relação de afinidade e o interesse em atuar nas escolas.

As licenciaturas representam, sem dúvida, as opções de maior procura, sobretudo pelo valor político que é atribuído às escolas indígenas. Todavia, outros fatores interferem na escolha ou transferência de cursos, como foi observado por Amaral (2008) em sua pesquisa com diferentes universidades e que, da mesma maneira, é presente nos percursos e discursos de grande parte de meus interlocutores. Refere-se a isso a transferência interna que ocorre de acordo com a presença de amigos ou parentes em algum curso, despertando assim, o sentimento de segurança, que surge com a rede de solidariedade que formam.

Desse modo, é preciso pensar sobre a relação que mantém esses alunos com cursos ou áreas que escolhem a partir não só da existência de uma “comunidade” no curso, mas também por assumir um discurso político – sobre o poder em ser professor indígena – que talvez não diga respeito aos seus interesses de formação e atuação profissional.

De todo modo, em 11 anos de presença indígena na UEL, os cursos que mais tiveram a procura dos Kaingang e Guarani, independente das motivações, foram os descritos a seguir:

Gráfico 2: Frequência de procura por cursos de 2002 a 2013

Fonte: A autora.

O que a bibliografia sobre o tema e minha pesquisa de campo indicam é que a busca pelo curso nem sempre corresponde às expectativas dos alunos, tanto pelo conteúdo aplicado, quanto pela relação com o ambiente, professores e demais alunos não indígenas. A possibilidade de transferências internas e externas surge num cenário em que as desistências e o não acompanhamento das aulas eram, segundo integrantes da CUIA estadual, fenômenos que precisavam ser resolvidos. De acordo com informações levantadas a partir da planilha já mencionada, observa-se nos primeiros anos a entrada de alunos que acompanharam os primeiros passos dados pela Universidade sem a CUIA e pós-oficialização da Comissão, em 2004. Nesse período o valor da bolsa era de 250,00 e pouco se falava em “índios na universidade”. Todavia, os seis acadêmicos que se formaram na UEL até o ano de 2010 entraram nos anos de 2002, 2003, 2004 e 2006, formando-se, em sua maioria, no tempo que é determinado a cada curso, entre 4 e 5 anos; apenas um deles se formou no sexto ano. Outra característica desse período que chama a atenção são as áreas de formação que nada tem a ver com as licenciaturas: Medicina, Medicina Veterinária, Jornalismo, Serviço Social e dois que se formaram em Odontologia. Sobre o percurso e atuais ocupações desses alunos me debruço no quarto capítulo.

Paradoxalmente, após a implementação das mudanças, como a possibilidade de transferência e aumento no valor da bolsa – o que aparentemente tornaria o período de

formação menos conturbado – apenas uma pessoa se formou. Essa é uma preocupação crescente para os professores que acompanham a política de ingresso. Tratarei sobre as perspectivas dos alunos formados no desenvolver desta pesquisa, abordando suas concepções e objetivos durante a graduação, a fim de identificar quais são os pontos em que diferem as experiências de alunos formados daqueles com a graduação em andamento.

No que se refere às transferências de cursos/universidade e desistências – elemento ainda incipiente nas pautas da CUIA – durante 11 anos temos o seguinte detalhamento:

Tabela 4: Situação de transferências, evasões e conclusões de 2002 até abril de 2013 na UEL.

Etnia	Transferência Interna	Transferência Externa	Evadidos ⁴⁸	Formados
Kaingang	11	3	8	1
Guarani	9	6 ⁴⁹	9	5

Fonte: A autora.

Essas informações sobre os diversos percursos identificados na universidade, reproduzem dados que vão ao encontro dos questionamentos institucionais, visto que esses dados indicam que a conclusão do curso é duas ou três vezes menor que aqueles observados na transferência interna e desistência. A transferência possibilita ao aluno a mudança de curso caso não se satisfaça com a primeira opção. O problema ocorre quando o segundo curso também não corresponde às expectativas, levando então à desistência, ao trancamento e/ou à participação no próximo vestibular. Assim, essas categorias colocadas na tabela não são tão rígidas, pois existe um trânsito de alunos entre essas possibilidades que precisa ser considerado.

As transferências externas apresentadas na tabela contornam os caminhos entre UEL, Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP), sendo estas as instituições mais próximas das cinco T.Is já mencionadas no início do capítulo. Em sua maioria aqueles que optam por um novo vestibular acabam seguindo esse mesmo percurso: UEL, UENP ou UEM, criando um circuito de acadêmicos indígenas entre essas três instituições⁵⁰.

⁴⁸ Os dados que foram sistematizados tanto pela PROGRAD quanto pelo grupo “Trajetórias” inserem os casos de trancamento na categoria de evadidos.

⁴⁹ O total de alunos Guarani sofreu alteração, visto que uma mesma acadêmica optou tanto por transferência externa e interna.

⁵⁰ Apesar desse circuito entre universidades, aparentemente não há uma proximidade maior entre as CUIAs locais de cada uma delas, essa aproximação ocorre apenas em reuniões da CUIA estadual, sem que haja um diálogo mais

A partir do que apurei em campo com alguns desistentes e pelo que me disseram amigos e parentes desses acadêmicos, a evasão pode ser compreendida como definitiva ou temporária. Nem todos os alunos que deixam o curso abandonam o desejo de dar continuidade à vida acadêmica. Por outro lado, há quem não queira mais retornar para Universidade. Dos 17 acadêmicos evadidos, 13⁵¹ retornaram para a T.I. e lá permanecem até o início de 2013; três⁵² optaram por um novo vestibular e apenas uma pessoa mudou a opção de curso. Entre evasão e novo vestibular para outra IES e outro curso, formou-se uma mulher Guarani da T.I. Pinhalzinho⁵³.

Como anteriormente comentado, atualmente, as áreas de conhecimento com maior procura pelos indígenas são as licenciaturas. Não sem surpresa, os dados relativos à evasão na UEL indicam que são os cursos de Educação Física e Pedagogia que têm apresentado maior índice de abandono. Interessante observar que Amaral (2010) identificou em sua tese, o curso de Pedagogia como o que mais apresentava evasão a nível estadual. Esses afastamentos estão atrelados a diversos fatores que se inter-relacionam e que tentarei aprofundar mais adiante.

Esse quadro de flutuações é interpretado pelos membros da CUIA e professores não vinculados à Comissão como um dos elementos que denominam de “prolongamento da graduação”. As desistências, trancamentos, transferências e novos vestibulares como possibilidades de trânsito, somado ao desconhecimento de todos os códigos da universidade e dos cursos acabam aumentando – para preocupação da Comissão – o tempo em que os acadêmicos indígenas permanecem na universidade, adiando sua formação.

Desse modo, a pesquisa que aqui apresento caminha no sentido de compreender o que as experiências de meus interlocutores Kaingang e Guarani dizem a respeito dos dados apresentados referentes à evasão, transferências e a esse “prolongamento da graduação”. Busco refletir sobre as categorias institucionais que têm sido a referência ao pensar em formação superior indígena, localizando seus sujeitos e seus locais políticos de fala.

contínuo para lidar com esses trânsitos de alunos. Um dos fatores que chama a atenção dos alunos para a UEM é a Associação Indigenista (ASSINDI), fundada por uma mulher não indígena, “Dona Darcy”, os estudantes indígenas moram no espaço sem despesa com aluguel. Quanto à UENP a localização mais próxima às T.Is. parece ser um fator significativo, pois no que se refere ao acompanhamento dos acadêmicos nessa universidade, os alunos apresentam muitas críticas.

⁵¹ As informações que obtive indicam que são 3 evadidos em cada uma dessas T.Is: Laranjinha, Apucarantina, Pinhalzinho, Barão de Antonina e um acadêmico de uma T.I. que não consegui informação da localidade.

⁵² Os que fizeram outro vestibular após a desistência da UEL são das T.Is: São Jerônimo, Laranjinha e Pinhalzinho. Como dito anteriormente, a opção dos três foi para UENP em campus de cidades diferentes.

⁵³ O vestibular também foi feito para a UENP.

2.2 – Localizando o percurso institucional dos acadêmicos Kaingang e Guarani.

Os acadêmicos que atualmente estão matriculados na UEL, com os quais tive maior contato, são ao todo nove pessoas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 5: Relação dos interlocutores Kaingang e Guarani matriculados na UEL até abril de 2013.

Etnia	Idade	Composição Familiar	Sexo	Local de Residência Atual
Kaingang	38 anos	Casada e com filhas	Feminino	Terra Indígena
Kaingang	50 anos	Casado e com filhos	Masculino	Terra Indígena
Kaingang	25 anos	Casado e com filhas	Masculino	Terra Indígena
Kaingang	36 anos	Casado e com filhos	Masculino	Terra Indígena
Kaingang	25 anos	Casada e com filha	Feminino	Londrina
Guarani	50 anos	Casada, com filhas e neta	Feminino	Londrina
Guarani	25 anos	Solteira e com filho	Feminino	Londrina
Guarani	37 anos	Solteira	Feminino	Londrina
Guarani	32 anos	Casado	Masculino	Londrina

Fonte: A autora.

Como é possível observar na tabela, há entre Kaingang e Guarani uma segunda diferença que foi também um determinante para o direcionamento de nossos encontros. O primeiro determinante, de caráter étnico, vem acompanhado pelo segundo, que é o local de residência atual. Esses dois elementos – etnia e residência – indicam questões importantes a serem consideradas sobre os desejos e relações travadas na universidade.

As alunas Guarani residem na cidade e possuem uma relação de parentesco que é reafirmada a todo o momento, rememorando inclusive o início da vida acadêmica e dos estreitos laços que mantinham entre si. Já os Kaingang residem nas T.Is, fazendo o deslocamento para Londrina com transporte fretado e em alguns casos com transporte particular, indicando também relações diferentes das que são observadas entre os Guarani e a universidade.

Articuladas às particularidades étnicas e subjetivas está o movimento de instabilidade nos cursos, bem como a construção de estratégias de ampliação dos laços

de solidariedade entre os acadêmicos indígenas. Para indicar de que modo essa instabilidade e tempo de percurso são identificados, organizei as trajetórias desses acadêmicos da seguinte maneira:

Tabela 6: Relação do percurso de acadêmicos Kaingang e Guarani.

Cursos⁵⁴	Etnia	Data de 1º Ingresso	Ano Frequentado	Duração do curso	Transferência Interna	Transferência Externa
Medicina	Guarani	2002	4	6	Não	Sim
Pedagogia	Kaingang	2003	1	4	Sim	Não
Artes Visuais	Kaingang	2004	3 e 4	4	Sim	Não
Educação Física	Guarani	2005	4	4	Não	Não
Secretariado Executivo	Guarani	2005	4	4	Sim	Não
Serviço Social	Kaingang	2006	3	4	Sim	Não
Artes Visuais	Kaingang	2009	1	4	Sim	Não
Educação Física	Kaingang	2009	1	4	Sim	Não
Odontologia	Guarani	2007	3	5	Sim	Sim

Fonte: A autora.

Essa tabela indica alguns elementos como “data de 1º ingresso” e “ano frequentado” como marcadores principais do que é considerado institucionalmente o “prolongamento da graduação”. Nota-se que a grande maioria já fez a reopção de curso, enquanto a transferência externa acaba não sendo tão solicitada.

As licenciaturas têm ocupado um lugar de destaque em pesquisas acadêmicas por ser a área de formação em que é significativa a presença indígena, sendo considerada como principal área de escolha. Entretanto, essa busca inicial pode não estar atrelada ao desejo em atuar na área educacional. Entre os Kaingang e Guarani que se tornaram meus interlocutores, há uma maioria vinculada aos cursos de licenciatura e que atua nas escolas indígenas como professores PSS, diferente daqueles matriculados em cursos da área da saúde e das ciências sociais aplicadas que ainda não atuam em sua área de estudo.

Há, todavia, o trânsito entre cursos que, a partir das experiências desses nove alunos indico da seguinte maneira:

Tabela 7: Relação de transferências por cursos e etnia.

Etnia	Curso Inicial	Transferência
--------------	----------------------	----------------------

⁵⁴ Os cursos mencionados são referentes aos que os alunos estavam matriculados até abril de 2013.

Guarani	Jornalismo	Educação Física
Guarani	Medicina	Odontologia
Kaingang	Direito	Serviço Social
Kaingang	Medicina Veterinária	Educação Física
Kaingang	Medicina	Artes Visuais
Kaingang	Educação Física	Artes Visuais

Fonte: A autora.

De tal quadro estão ausentes três mulheres que desde o primeiro ano de ingresso refazem seus percursos de ida e vinda da universidade permanecendo no mesmo curso. Dos alunos que optaram pela transferência, apenas um abandonou a licenciatura enquanto outros quatro nela ingressaram. Incluo no quadro a característica étnica, pois, como apresentarei no terceiro capítulo, ela irá indicar algumas relações e concepções particulares aos grupos étnicos e seus movimentos acadêmicos.

Entre matriculados e evadidos há um grande intervalo de idade que vai dos 25 aos 50 anos e são, em sua maioria, casados e com filhos. Essa relação familiar é destacada em todas as pesquisas realizadas até o momento como grande fator de influência para desistência ou permanência na Universidade (RODRIGUES & WAWZYNIAK, 2006; NOVAK, 2006; PAULINO, 2008; AMARAL, 2010).

Diversos acadêmicos ingressam na universidade por influências familiares, pois muitos já têm pais, tios, irmãos e/ou primos que já se formaram ou vêm de famílias que têm um contato mais próximo e político com a educação escolar indígena. A relação de meus interlocutores com a educação superior ocorre de modo inverso. Com exceção de um aluno Kaingang que vem de uma família em que a mãe e a tia já se graduaram, todos os outros se tornaram as referências primeiras de ingresso na universidade entre seus parentes. No caso dos Guarani que têm os laços de parentesco mais estreitos, aconteceu de primos compartilharem esse início de ingresso na universidade.

Os modos de deslocamentos para frequentarem o ensino superior ocorrem de diferentes formas. Os alunos que saem da T.I. Barão de Antonina seguem com a *van* da Associação de Moradores até a cidade de São Jerônimo da Serra, a partir da qual continuam o percurso que dura cerca de 80 quilômetros até a cidade de Londrina. Há uma constante fluidez na residência dos que saem dessas T.Is, pois passam algum tempo em Londrina e posteriormente retornam para a T.I.

Grande parte dos residentes da T.I. Laranjinha e Posto Velho iniciaram uma nova graduação na UENP, já que a Universidade está geograficamente mais próxima das aldeias. Aqueles que vão para UEL mudam-se para Londrina dividindo aluguel com seus parentes, evitando a viagem diária de 70 quilômetros. O mesmo acontece com os

acadêmicos que saem de Pinhalzinho, T.I. mais distante de Londrina, localizada a 156 quilômetros.

Os Kaingang residentes na T.I. Apucarantina percorrem diariamente 80 quilômetros. O deslocamento desse grupo tem se apresentado como o mais problemático pelo fato de os estudantes dependerem de seus próprios carros para realizarem o trajeto de uma viagem diária que dura aproximadamente quatro horas entre ida e volta. Com exceção dos que residem em São Jerônimo, a T.I. mais próxima da área urbana, os acadêmicos da T.I. Barão de Antonina e Apucarantina enfrentam 20 e 30 quilômetros respectivamente de estrada de chão até a cidade mais próxima, de onde seguem de transporte coletivo ou de carro próprio para Londrina, em estrada já pavimentada. Somando-se ao desgaste do deslocamento a maioria dos Kaingang trabalha durante todo o dia nas escolas. Entendido como um complicador por muitos professores, a questão do trabalho na aldeia é tema de alguns encontros da CUIA para se pensar um modo de conciliar ambas as atividades, sem o prejuízo de alguma delas. No que se refere ao transporte para deslocamento, isso já havia sido identificado no relatório interno de 2008 onde consta que o maior problema enfrentado pelos Kaingang da T.I. Apucarantina, por exemplo, estava relacionado ao deslocamento diário.

Mesmo integrando a categoria de acadêmicos indígenas, os Kaingang e Guarani possuem diferentes caminhos e histórias de vida que os difere e outras tantas que os aproximam. Nesse sentido, é pertinente mencionar as particularidades presentes em suas biografias para que a experiência acadêmica seja compreendida em sua relação com o cotidiano de cada um deles.

A experiência histórica dos grupos étnicos que contemplo nesta pesquisa interfere, de algum modo, nas relações políticas que constroem com o espaço acadêmico e os agentes institucionais. Assim, é preciso buscar pelas experiências que antecedem a entrada dos acadêmicos indígenas na Universidade, para compreender os outros sentidos, que não apenas o institucional, dos dados que foram apresentados. Farei a seguir uma breve apresentação sobre as particularidades que envolvem a vida acadêmica desses alunos, sem a pretensão de desenvolver aspectos mais conceituais sobre as experiências propriamente ditas, deixando esse aprofundamento para o terceiro capítulo.

2.2.1– GUARANI

Muitos acadêmicos, junto de suas famílias, já residiram por algum tempo em outras Terras Indígenas no estado, apresentando um trânsito constante entre aldeias, o que pode ser percebido principalmente nas relações entre os Guarani⁵⁵. Não é raro vê-los reforçar seus laços ao dizerem que estão todos entre *parentes*, fazendo menção aos deslocamentos familiares de uma área à outra, motivadas por políticas internas e busca por trabalho. Entre meus interlocutores Guarani, três permanecem matriculados, três⁵⁶ já concluíram a graduação e outros dois se afastaram temporariamente da universidade, todos com algum laço de parentesco.

Raquel foi a primeira mulher Guarani da Terra Indígena Laranjinha a entrar na UEL, logo no primeiro ano de Vestibular, em 2002. Segunda filha mais velha de seus pais, Raquel foi seguida por outros seis irmãos no ingresso à universidade. De sua família apenas os dois mais novos, de 18 e 20 anos, não optaram pelo Vestibular até meu período em campo.

Um ano antes de entrar na Universidade, Raquel morou com sua família na cidade de Londrina, por conta das atividades políticas de seu pai. Filha de um ex-administrador da FUNAI, não foi necessário para Raquel trabalhar durante a graduação, pois seu pai mantinha as despesas com o recebimento regular de salário. Nessa época Raquel teve a companhia de dois de seus irmãos na universidade. O fato de ter os parentes por perto é tido por Raquel como a principal base para seus primeiros anos na universidade, principalmente por frequentar o curso de Medicina, considerado majoritariamente elitista. Entretanto, desentendimentos familiares, articulados à intensa dificuldade que sentia no curso, fez com que Raquel procurasse novos caminhos para sua formação acadêmica. A presença familiar é referida também por Rodrigues & Wawzyniak (2006), Amaral (2010) e Paulino (2008) como um meio de maior segurança e estabilidade acadêmica.

Persistindo no curso de Medicina, Raquel solicitou a transferência para a Universidade Estadual de Maringá, onde teve seu pedido negado. No ano seguinte o caminho foi prestar um novo vestibular e foi aprovada. Ao solicitar o aproveitamento de disciplinas no departamento, a resposta foi novamente negativa. Com as dificuldades potencializadas na UEM – sobre as quais me deterei no terceiro capítulo –, Raquel

⁵⁵ Os Guarani que frequentam a UEL são das T.Is Laranjinha, Pinhalzinho e Ivy Porã, os Guarani de São Jerônimo, em sua maioria, procuram os cursos ofertados pela UENP.

⁵⁶ Os alunos Guarani que já concluíram a graduação na UEL somam um total de seis, porém tive contato mais próximo com três deles.

estendia seus dias na aldeia por não conseguir retornar à universidade. No final de 2012, Raquel fez sua última tentativa de permanecer na universidade realizando um novo vestibular para a UEL, ainda no curso de Medicina. Aprovada em 1º lugar no vestibular, foi aconselhada pela CUIA/UEL a pedir sua transferência externa para que a vaga do vestibular fosse liberada para outro candidato. Assim feito, Raquel frequenta o 4º ano de Medicina, onde até 2013 tinha a companhia de outros quatro alunos indígenas em outras séries do curso.

Prima de Raquel, Márcia vive na cidade há aproximadamente 20 anos. Conflitos políticos internos na Terra Indígena Guarani Laranjinha fizeram com que Márcia saísse da T.I. com sua família para construir uma nova vida distante dos parentes que lá permaneceram. Acompanhada por seu esposo (não índio), pelas três filhas e sua mãe, Márcia seguiu para São Paulo, cidade de seu esposo. Seu retorno para o Paraná aconteceu quando prestou o Vestibular Indígena na UNIOESTE, em Cascavel, optando inicialmente pelo curso de Medicina.

Em seu tempo de permanência na UNIOESTE, Márcia conviveu com outros dois alunos Kaingang, que também não chegaram a terminar o primeiro ano. Sentindo as dificuldades para vencer a solidão e para superar o desconhecimento dos códigos universitários, Márcia solicitou transferência para a UEL, ainda em Medicina. Nessa mudança, passou a morar com sua mãe que já estava em Londrina. Foi então que, não sustentando a relação com os demais alunos de sua turma e com os professores, optou por seguir o conselho de sua prima Elis – já graduada, mas que na época terminava o curso de Odontologia – para que fizesse sua transferência para o mesmo curso que ela, por também estar relacionado à área da saúde.

Conseguindo a transferência, Márcia permaneceu como única aluna indígena em Odontologia até 2013, quando uma prima retorna para a universidade para frequentar o mesmo curso. Por estudar em período integral não foi possível procurar trabalho, ficando com a bolsa auxílio e com a contribuição esporádica de seu marido que permaneceu em São Paulo trabalhando.

Em 2013, Márcia foi para o último ano de graduação, dessa vez, acompanhando e sendo acompanhada por duas filhas que cursam o 1º e 3º ano de Medicina, também na UEL. As três contam com o apoio de Dona Laura, mãe de Márcia, que divide a casa com as três e cuida da bisneta para que possam estudar.

Além das filhas, da neta e de sua mãe, Márcia tem um convívio muito próximo com sua prima Rafaela que até o final da minha pesquisa de campo cursava o último

ano de Secretariado Executivo. Rafaela cresceu na T.I. Laranjinha com sua família e aos sete anos mudaram-se para a T.I. Pinhalzinho onde ainda permanecem.

Desde 2006, o ano de seu ingresso, Rafaela permaneceu na UEL sem mudar sua opção de curso. No primeiro ano de vida universitária morou na casa do estudante, na época localizada no centro de Londrina e posteriormente mudou-se para uma casa junto de outros alunos indígenas que já conhecia. Nos dois últimos anos dividiu aluguel com um aluno não indígena, com quem mantinha fortes laços de amizade. Quando já havia finalizado minha pesquisa de campo, Rafaela defendeu seu trabalho de conclusão de curso, que também trata sobre a permanência de alunos indígena na UEL.

Até que alcançasse a conclusão de sua graduação, Rafaela passou por alguns afastamentos da universidade, ora representado por faltas em algumas disciplinas, ora pelo distanciamento da graduação por semanas. Um dos principais motivos de seu retorno para a Terra Indígena Pinhalzinho esteve relacionado à gravidez do primeiro filho, que aconteceu quando cursava o segundo ano.

Sempre que conversávamos sobre o nascimento do seu filho, Rafaela me falava com grande incômodo sobre a decisão em deixá-lo recém-nascido com seus pais para retornar a vida acadêmica e também à vida política, já que seu período de graduação foi marcado pela participação em encontros regionais e nacionais, cujas pautas eram sempre relacionadas aos povos indígenas. Essa participação política também esteve presente na universidade, onde assumiu a responsabilidade de representante dos alunos Guarani entre os anos de 2012 e 2013.

Também da T.I. Pinhalzinho, Bruno, primo de Rafaela, mudou-se para Londrina quando foi aprovado no Vestibular Diferenciado em 2005 no curso de Jornalismo. Não tendo as expectativas correspondidas nesse primeiro curso, Bruno foi aconselhado por Norder, professor de Sociologia e ex-presidente da CUIA\UEL, para que fizesse a transferência para Educação Física, já que sendo um curso de licenciatura ele poderia atuar nas escolas indígenas como professor. Assim, no ano seguinte, em 2006, Bruno já havia transferido o curso e pretende que 2015 seja seu último ano na universidade.

Desde bem cedo, Bruno assumiu as responsabilidades sozinho em sua casa, já que seus pais mudaram-se para a T.I. Laranjinha para trabalharem na colheita de café e algodão. Não tendo o desejo que acompanhá-los para outra área, permaneceu sozinho na T.I. Pinhalzinho desde os 14 anos. Bruno sempre me chamava atenção para esse aspecto da sua vida, pois não tinha o incentivo familiar para seguir os estudos, visto que a referência de vida para seus pais não era centrada na formação escolar.

Mudando-se para Londrina, dividiu aluguel com outros alunos indígenas, e fez alguns “bicos” no início da graduação, período em que as dificuldades eram mais acentuadas. Com o aumento do valor da bolsa auxílio, passou a dedicar maior parte do seu tempo aos estudos, frequentando diariamente a sala de permanência dos alunos indígenas, assim como a biblioteca. Após alguns anos dividindo moradia entre amigos, Bruno se casou com uma moça não indígena e agora finaliza seus últimos estágios obrigatórios nas escolas de Londrina e inicia a pesquisa de seu trabalho de conclusão, com o enfoque no currículo de Educação Física na escola da T.I. Kaingang, Apucarantina.

De acordo com a relação que estabeleci com os acadêmicos indígenas, notei que em nossas conversas o ensino básico era constantemente mencionado, principalmente entre os Guarani, tanto para destacar as relações com professores e outros alunos não indígenas, quanto a qualidade do ensino recebido. As lembranças sobre a educação que tinham nas escolas da aldeia e da cidade são as mais diversas.

Ao iniciar meu trabalho de campo em 2013, procurei por Bruno⁵⁷ e convidei-o para conversarmos sobre sua trajetória na Universidade e no ensino básico. Marcamos então uma manhã na biblioteca da UEL, local que ele mesmo indicou. Ao me falar do tempo de escola na aldeia, Bruno se lembra do seu primeiro dia de aula:

“Eu não tinha essa noção de monte de gente, ficava só de cabeça baixa. A professora falava: ‘Bruno, olha aqui’, eu não olhava, aí ela foi conversar com a minha mãe e o que a minha mãe fez? Me tirou da escola! Eu chorei né porque eu queria ir pra escola”.

Todo seu período escolar é marcado por superações que lhe trouxeram grandes satisfações, mesmo com um caminhar solitário, como destacou por diversas vezes:

“Esses dias, usando a internet achei um texto: ‘Aquele foi um grande dia’. A pessoa que escreveu falava das fases da vida dela, aí fiquei pensando, essas fases também passaram pela minha vida né, até nas continhas de matemática que eu conseguia fazer.

E tem um porém, nessas fases felizes da minha vida não tinha ninguém por perto. Vai dando aquela nostalgia né, é nostalgia isso né?! Quando aprendi a fazer a continha, eu fiquei tão feliz, tão feliz e quando eu cheguei em casa não tinha ninguém pra contar que eu consegui fazer a continha. A outra vez, quando eu passei para a quinta série fiquei muito feliz, pensei: vou estudar na cidade né, lá é diferente! Então, nossa, fiquei muito feliz! Cheguei em casa e também não tinha ninguém, nossa, foi muito estranho! Na cidade, tinha uma prova de ciências no meu primeiro ano que eu tirei logo um 100 né, nossa, aquele dia eu fiquei muito feliz, mas não tinha ninguém pra eu falar né, nossa! Quando eu me formei na oitava série, também não tinha ninguém, todo mundo lá com pai e mãe e só eu que não. No ensino médio foi uma época muito bacana, acho que foi a fase melhor da vida. Teve um campeonato, conheci muita gente diferente, consegui o campeonato e

⁵⁷ Relembro aqui, que Bruno preferiu que conversássemos sozinhos e não em grupo, como foi o caso das alunas que residem na cidade.

também não tinha ninguém lá. Depois, me formei no ‘terceirão’, mas não consegui comprar minha beca, todo mundo de beca e eu não, aí uma mulher falou que emprestava, mas não tinha o babadinho, nem a faixa. Eu estava parecendo um padre com aquela bata. A faixa do pessoal era verde, o que eu fiz? Cortei uma faixa, amarrei e entrei lá, todo mundo de verde e só eu de vermelho, mas foi legal, me formei né, foi o dia mais feliz da minha vida”⁵⁸.

Um pouco diferente do que me foi dito por Bruno, as memórias das alunas Guarani indicam outros olhares sobre a escola e seus métodos. Com elas me encontrei na casa de Márcia, onde pude registrar as experiências passadas durante a formação escolar. As três me apresentaram experiências de desconforto e obrigação em tempos escolares. Márcia não tem as recordações tão marcadas em sua memória, mas muito falava sobre o sentimento de aprisionamento, sobretudo no que se refere à proibição de expressar-se em sua própria língua. Sua mãe, Dona Laura, conhecida por ser uma das poucas pessoas que tem total domínio do Guarani na região, não pode passar para os filhos a língua materna por conta da proibição dentro e fora das escolas.

Para Rafaela e Raquel o maior desejo era estar fora da escola. Rafaela sempre me dizia que frequentar as aulas era a maior obrigação que a mãe impunha a ela e a irmã mais velha, mas sempre que conseguia trocava a sala de aula pelo rio e pelas brincadeiras entre os amigos, bem longe da escola.

Em nossas conversas, as trocas de lembranças eram frequentes, principalmente por terem passado a infância juntas e juntas também com as filhas de Márcia. Nesses momentos me deparei com lembranças da violência sofrida e de um processo do que D’Angelis (2008) denominou acima como “alienação da própria história” que são expressas na memória de Raquel:

“No começo eu não gostava [de ir para a escola], eu não tinha noção, eu chorava, eu odiava ir na aula, pra mim era muito bom ficar em casa. Na minha época não tinha professor indígena, minha professora do primário era muito rígida, daquela que batia nos alunos. [na escola] o que eu aprendi mesmo é que o índio é um estorvo sabe, e não mostrava mesmo a realidade. Eu via nos livros as figuras, índio matando branco, dando flechada e o branco correndo. Eu me sentia como um estorvo mesmo né, porque não sabia da nossa história, as trajetórias dos nossos antepassados (...) A minha vida fora da escola era maravilhosa, a gente brincava nas árvores, tinha o pomar...ia muito no rio!”

Esses relatos indicam que a memória relacionada à escola os fez reviver experiências marcantes que pode ser percebida como um momento de construção

⁵⁸ Ao falar dessa solidão em momentos que considerou de grande importância em sua vida, Bruno não se refere necessariamente à ausência dos pais em sua vida, mas trata-se, inicialmente, das diferentes concepções sobre a educação. Para seus pais não era essa a prioridade, assim, esses momentos de aprovações não eram tão relevantes. Já no ensino médio, Bruno se lembra que seus pais não puderam ir em sua formatura porque já moravam e trabalhavam em outra T.I. e não puderam comparecer, apesar de apoiá-lo em suas decisões.

negativa da própria identidade, estabelecida por um ensino e metodologias que obedeciam às regras de disciplinarização e distanciamento das noções de espaço e tempo particulares às crianças Guarani, que também vivam outros processos socializadores e educativos fora da escola.

Por outro lado, há percepções, como a de Bruno, que distanciam-se do peso desse controle escolar⁵⁹, filtrando o que de maior valor lhe foi possibilitado que, para ele é compreendido como uma abertura aos múltiplos conhecimentos e novas relações com diferentes sujeitos em diferentes lugares. A escola mostrou-se, sobretudo no discurso de Bruno, como uma alternativa ao que era oportunizado aos seus pais – as colheitas de algodão e café. Ainda que o projeto de escola tivesse suas bases ideológicas como extensão da ideologia de Estado que estava relacionada à integração nacional, Bruno apropriou-se do que lhe era oferecido para seguir um caminho próprio, cujas intenções divergiam da proposta criada pelas escolas em Terras Indígenas. Em sua fala sobressai-se a perseverança, apesar de marcada pela solidão.

O trabalho na colheita de café e algodão não lhe despertava interesse. O mesmo acontecia com Rafaela, pois o trabalho com “enxada na mão” como era sugerido por sua mãe, caso abandonasse a escola, também não a agradava. Raquel e Rafaela contam ainda que seus pais controlavam as frequências nas aulas, considerando o espaço da escola como o local onde se tornariam capazes de dialogar com o “mundo lá fora”.

Essas breves explicações sobre algumas das particularidades das trajetórias acadêmicas de meus interlocutores guarani serão ainda relacionadas às diversas experiências que tiveram durante esses momentos de flutuação acadêmica, bem como na reconstrução do olhar sobre eles próprios, suas histórias e perspectivas.

2.2.2–Kaingang

Vindos de três Terras Indígenas localizadas no norte do Paraná e já apresentadas aqui, os alunos Kaingang fazem seus deslocamentos diários para a cidade de Londrina até a UEL. Todos matriculados em cursos noturnos, trabalham durante o dia nas aldeias. Apenas uma de minhas interlocutoras Kaingang mora em Londrina e lá cumpre seu estágio obrigatório.

⁵⁹ As menções sobre a rigidez da professora e a proibição do guarani também estão presentes na memória de Bruno, destaco, porém, a ênfase que coloca no desejo em estar na escola e próximo dos conhecimentos que pode adquirir a partir dela, considerando que sua trajetória e percepção sobre a educação escolar ainda estão presentes no modo como lida com suas dificuldades e desejos.

Marcela, Kaingang da T.I. São Jerônimo, nem sempre morou em Londrina. No início de sua vida acadêmica, em 2006, quando ingressou no curso de Direito na UEL, Marcela fazia o percurso diário com uma *van* que saía da cidade de São Jerônimo da Serra. Entretanto, as divergências com o curso e professores fizeram com que ela se afastasse da universidade. Em determinada situação, um professor, em meio a aula lhe disse que se era uma aluna indígena seria necessário, então, retornar à floresta, sendo lá o seu lugar.

Afastando-se por um ano da universidade, Marcela retornou para UEL e solicitou transferência para o curso de Serviço Social, junto de outra amiga Kaingang. Em 2014, Marcela passou para o último ano de graduação, que será dividido com os cuidados de sua filha, nascida no início do mesmo ano.

Mariana, da T.I. Apucarantina iniciou seus estudos em Ibirama – SC. Ainda na infância mudou-se com a família para a Terra Indígena Manguaçu (PR), onde fez a 3ª série, mas foi na T.I. Ivaí onde finalizou a 4ª série. A 5ª série, Mariana fez na cidade de Manoel Ribas, terminando o ensino fundamental na cidade. O ensino médio foi concluído no supletivo, pois nesse período teve suas filhas. Após terminar o ensino médio, Mariana começou a trabalhar pela APEARTE (Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário) ONG constituída pela Comissão Pastoral da Terra – CPT em 1992, que tinha por objetivo principal alfabetizar uma população rural, como bóias frias e que acabou alcançando os Kaingang do Apucarantina. Nessa época conseguiu uma bolsa integral para cursar Direito na Faculdade Maringá, lá permaneceu por um ano, contudo, acabou retornando para a aldeia, pois não tinha como se manter na cidade e estava longe de suas filhas. Mariana prestou o primeiro Vestibular Indígena em 2002, realizado em Guarapuava para o curso enfermagem, mas passou apenas no ano seguinte no curso de pedagogia.

A família de Mariana tem na mãe, Dona Gilda, a referência principal, que mesmo sendo Xokleng é a mais forte liderança no Apucarantina. Sua luta está ligada à educação bilíngue Kaingang, tendo contribuído na formulação do dicionário Kaingang. Atualmente, Dona Gilda está no curso de História à distância na UEM, para onde vai acompanhada por uma das filhas que cursa o primeiro ano de psicologia. O irmão mais velho de Mariana é formado em Direito pela UEM, atuando politicamente nas discussões sobre a construção das barragens no Rio Tibagi. Sua outra irmã é formada em enfermagem também pela UEM e um dos irmãos é desistente da UEL. Mariana prestou vestibular na UEL por três vezes, 2003, 2009 e 2013, tentativas feitas para o

mesmo curso, Pedagogia, permanecendo por menos de um semestre. Até o final de minha pesquisa em Londrina, Mariana aguardava a transferência para o curso de Pedagogia à distância na UEM.

Também de Apucarantina, Roberto atuava como professor indígena em Rio das Cobras, em 1994, antes mesmo de concluir o ensino médio. Em 1996 foi trabalhar na T.I. Apucarantina, onde constituiu sua família e lá permaneceu. A conclusão do ensino médio, assim como no caso de Mariana foi através da APEARTE em 2002. Ainda em 2013, Roberto atua como professor bilíngue nas duas escolas em sua aldeia durante o dia e a noite segue para Londrina. A primeira tentativa de vestibular indígena foi em 2006 na UEM, mas perdeu o prazo de matrícula. Em 2009 foi aprovado em Educação Física na UEL, porém desistiu e retornou em 2011 ainda no mesmo curso. No início de 2013, Roberto solicitou sua transferência para Artes Visuais. Entretanto, ainda em 2013 tinha planos de dar continuidade na graduação através do ensino à distância.

Diferente do efeito “Ensino à Distância” que tem aumentando na T.I. Apucarantina e também em outras aldeias, Ângelo, Kaingang da T.I. São Jerônimo, continua na tentativa do curso presencial, mesmo já tendo cogitado a transferência para Cursos à Distância.

Antes de entrar na universidade, Ângelo fazia bicos de servente na cidade e trabalhava na roça. Atualmente está vinculado ao instituto Kamé, que tem projetos de construção de casas nas áreas indígenas da região norte do Paraná⁶⁰. A conclusão de seu ensino médio foi na cidade de Cambará – norte do Paraná – no Colégio Agrícola. Sempre interessado nas ciências da terra, sua primeira opção de curso superior foi em Medicina Veterinária, em 2009.

Contudo, as dificuldades encontradas em um curso integral, somado aos gastos que tinha sozinho em um apartamento e, sobretudo, a preocupação gerada ao nascerem suas duas filhas gêmeas, fez com que Ângelo repensasse suas escolhas e, buscando outra possibilidade, transferiu seu curso para Educação Física, no ano seguinte.

Sua mãe, formada em Letras pela UENP, onde também ingressou pelo Vestibular Indígena, sempre está presente em encontros e reuniões com caciques na UEL. Seu pai foi por muito tempo professor bilíngue das escolas de São Jerônimo. Com um extenso histórico de luta pela educação indígena, atualmente seu pai é representante da FUNAI no escritório de Cornélio Procópio.

⁶⁰ Para mais informações sobre o instituto ver o site institutokame.org.br

Todos inseridos em algum campo de trabalho: nas escolas, em projeto ou no estágio, distanciam-se do cenário precário de trabalho nas regiões de suas T.Is, como comenta Ângelo sobre a situação de São Jerônimo da Serra:

“é meio difícil arrumar serviço pra índio aqui, o que tem mais de emprego hoje lá na cidade é pra parte feminina, que trabalha nas casas, tipo diarista, isso tem bastante aceitação, mas índio mesmo [homem] que trabalha na cidade é difícil. Geralmente é só servente de pedreiro. Hoje eles [índios de São Jerônimo] estão trabalhando mais na parte do eucalipto né, aí tem que plantar, arrumar terra, aí tem bastante gente que mexe com isso hoje.”

Para Marcela – também da T.I. São Jerônimo – o trabalho informal esteve presente antes e após a entrada na Universidade, trabalhando como babá, garçoneiro e diarista. Para os homens os trabalhos de boia fria e pedreiro são mais recorrentes. Apenas na T.I. Apucarantina que os acadêmicos já trabalhavam como professores bilíngues nas escolas. Em outras T.Is o cargo de professor e de agente de saúde, na maior parte dos casos, acaba sendo ocupado após a entrada na Universidade.

As experiências dos Kaingang em suas formações educacionais demonstram diversos caminhos que trilharam e de modos diferentes. Na T.I. Apucarantina a experiência da APEARTE com o projeto PERI é constantemente lembrada pelos Kaingang. Trata-se de um grande momento de formação escolar nas aldeias, que contribuiu na formação de três desses Kaingang e na preparação para atuação profissional nas escolas, onde começaram a atuar como professores bilíngues, inclusive trabalhando junto à equipe do Projeto PERI.

Por outro lado, Marcela apresenta uma relação conflituosa com a escola na cidade que irrefletidamente propagava a “folclorização” da cultura indígena, que se manifestou de maneira ofensiva. Sem maior preocupação da equipe escolar em trabalhar com as diferenças que não se encontravam apenas em sala de aula, mas em outros momentos cotidianos, o constrangimento tornou-se o principal sentimento de Marcela durante as apresentações:

“Por a gente morar em cidadezinhas próximas à aldeia, eles discriminam muito a gente (...) nisso a gente vai se reprimindo, eu lembro que a gente tinha um grupo de dança e a gente ia se apresentar lá na escola que eu estudava, eu tava na 8ª série, nossa, todo mundo vaiou, eu fiquei super mal, com vergonha, não queria mais voltar pra escola, aí, por isso, a gente se reprime.”

Estar na escola significou para muitos ficar entre o controle do corpo e da linguagem, pois em diversos momentos lembravam dos desvios feitos do caminho da

escola para brincarem no rio e em árvores, das proibições em sala de aula⁶¹ (principalmente no caso dos Guarani), assim como o controle sobre o que se falava e como se falava. Por outro lado, há quem olhe para a escola e reconheça nela o espaço que marcou os momentos mais especiais que puderam ser vivenciados, onde cada conquista nas disciplinas e mudança de série significava a superação de desafios e abertura de novas oportunidades.

São poucos os acadêmicos aqui mencionados que não se formaram pelo ensino regular: frequentavam a escola na T.I., onde permaneciam até a 5ª série e depois davam continuidade aos estudos na cidade, a fim de concluir o ensino médio. Dos interlocutores Kaingang, quatro deles é que traçaram outro caminho na formação básica por diversas complicações familiares ou relacionadas ao trabalho que, para alguns, tornava-se prioridade.

Esse processo formativo e de relações primeiras com a escola são percebidos nas relações e percepções que constroem na e sobre a Universidade, sendo esse o espaço em que passam a lidar com as expectativas de outro futuro, que não o trabalho braçal na roça e o trabalho agrícola. Os sentidos atribuídos à Universidade, tomando como base os dados aqui apresentados, serão desenvolvidos no terceiro capítulo, aonde irei me aprofundar nas vivências e sonhos construídos durante os anos de graduação. Nesse próximo capítulo, essas informações relativas às flutuações ou “prolongamento da graduação” serão observadas sob o ponto de vista institucional, buscando compreender também os sentidos da “cobrança” e das provocações de participação mais efetiva dos acadêmicos indígenas nos espaços da Universidade.

2.3 –Programa de Formação Intercultural e Comissão Universidade para o Índio: planos de ação pedagógica na UEL.

A Universidade Estadual de Londrina está localizada na região oeste da cidade, um único campus bastante arborizado que é dividido em nove centros de estudos⁶². A política de acesso dos povos indígenas à Universidade foi a primeira ação afirmativa na instituição, sendo apenas em 2005 que a UEL passou a receber os ingressantes pelas cotas com corte racial e social.

Como apresentei no primeiro capítulo, o acesso dos povos indígenas às universidades estaduais do Paraná gerou a necessidade da oficialização da comissão

⁶¹ Proibições que se relacionam ao uso das línguas kaingang e guarani em sala de aula, das conversas mesmo que em português, dos passeios fora do círculo escolar, etc.

⁶² No caso dos cursos na área da saúde, parte das atividades da graduação é realizada fora da UEL, como no Hospital Universitário – H.U.

responsável pela formulação e aplicação do Vestibular para que, somada a essa ação, pudesse oferecer atividades que atendessem a permanência do crescente índice de acadêmicos indígenas. Desse modo, como mencionado no capítulo anterior, cada universidade teve constituída em sua instituição uma Comissão formada por docentes de diversas áreas para oferecer um atendimento pedagógico aos alunos indígenas. Entretanto, antes mesmo que essa Comissão se tornasse definitiva, outras ações foram desenvolvidas na Universidade Estadual de Londrina.

Para compreender como essas primeiras ações foram construídas na UEL, conversei com Laura, assistente social que atua no setor de Serviço de Bem-Estar à Comunidade – SEBEC – responsável pela Moradia Estudantil, localizada no campus da UEL, onde, aliás, nos encontramos algumas vezes, inclusive para rememorar esse início de ingresso indígena na universidade.

Dessa conversa também participou o professor Mauro, do curso de Serviço Social, também coordenador atual da CUIA. A opção em procurá-los ocorreu não apenas pela proximidade que eu já mantinha com ambos por conta de minha participação nas ações de permanência, mas, sobretudo, por acompanharem o processo de construção da política desde seu primeiro ano.

Atuando na CUIA desde seu início, Laura e Mauro possuem perfis bem distintos em suas tomadas de decisões e proposições, ainda que em muito se aproximem e consigam estabelecer um diálogo para dar continuidade às atividades que desenvolvem juntos na Comissão. Laura iniciou sua participação no acompanhamento aos alunos indígenas, em 2003, no primeiro vestibular indígena realizado na UEL. Uma das exigências nesse vestibular foi a indicação de um profissional na área de assistência social para fazer os direcionamentos dos alunos aos atendimentos sociais que a universidade oferece, como acesso aos serviços de saúde e moradia estudantil, por exemplo. Nesse último caso, o critério de seleção para a vaga na moradia é a declaração de baixa renda ou ser aluno indígena. Laura foi então indicada pelo SEBEC para assumir essa função e permanece no acompanhamento aos estudantes por 10 anos. Sua pesquisa desenvolvida no mestrado “Assistência estudantil na universidade estadual de londrina”, defendida em 2007, tratava da política de assistência estudantil de modo mais geral na UEL, fazendo uma breve menção ao início do ingresso de alunos indígenas.

Envolvido com temas como educação do campo, quilombola e indígena, Mauro coordenou o projeto APEARTE, trabalhando junto com a antropóloga Kimiye Tommasino que coordenava o PERI nas aldeias. Entre os anos de 2004 a 2010 atuou na

SEED no departamento da diversidade, retornando para o departamento de Serviço Social na UEL no início de 2011. Antes de se afastar para cumprir as atividades políticas, Mauro acompanhou de perto, no final de 2001, a formação de comissões e reuniões para pensar e formular o primeiro vestibular indígena no Paraná. Desde então, sempre esteve ligado às discussões sobre essa política de ingresso, inclusive em amplas pesquisas acadêmicas.

Lembrando-se dos primeiros anos de Vestibular, Mauro ressaltou a necessidade que os professores sentiram em construir políticas de permanência que atendessem às demandas de cada Universidade, entendendo que cada uma possui seu regulamento interno. Considerando inclusive que as experiências vivenciadas pelos estudantes indígenas antes de entrarem na universidade e após o seu ingresso, também se apresentam de modo particular em cada instituição.

Essa necessidade culminou na criação do Programa de Formação Intercultural⁶³ na UEL, em 2003, que é de caráter contínuo e com coordenadorias rotativas, contando com a participação de professores que recebem alunos indígenas em seus cursos, bolsistas e colaboradores indígenas e não indígenas. O principal objetivo que consta no texto de criação do Programa é a melhora no “rendimento acadêmico” através do acompanhamento didático-pedagógico, oferecido pela equipe “interdisciplinar e interdepartamental”.

Constam como objetivos específicos do Programa os seguintes pontos:

- desenvolver atividades interdepartamentais didático-pedagógicas voltadas ao acompanhamento dos estudantes indígenas.
- sensibilizar a comunidade universitária com relação às especificidades das sociedades indígenas.
- estimular a valorização da identidade étnica por parte dos estudantes indígenas como fato importante no processo de aprendizagem.
- envolver professores e estudantes não-indígenas no acompanhamento dos estudantes indígenas.
- avaliar periodicamente o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes indígenas no sentido de propor medidas que possibilitem superar as dificuldades identificadas.
- estimular e assessorar a elaboração de propostas de projetos de pesquisa e extensão junto às comunidades indígenas da região de Londrina.” (Espelho do Programa de Formação Intercultural, atualização de 2011).

O que pude observar em meu envolvimento no Programa como bolsista e, posteriormente como colaboradora externa, é que as propostas de ação para cumprir esses objetivos são repensadas conforme a nova coordenadoria que, de 2003 até 2013

⁶³ Entre os sujeitos que participaram do início do Programa estavam os representantes da FUNAI que permaneceram de 2003 até 2006. Para a psicóloga da FUNAI a participação foi encerrada por conta do distanciamento da CUIA em relação à Fundação.

passou por cinco docentes diferentes, alguns deles com pesquisas realizadas junto aos povos indígenas em diversas áreas de conhecimento e outros com uma aproximação que se iniciou após o ingresso na CUIA, conforme apresentado no anexo 2.

Uma das atividades que se destacou como proposta chave dentro do Programa foi a criação de monitorias para atender aos aspectos didático-pedagógicos, variando de formato conforme o perfil da coordenação. As primeiras ações desenvolvidas pelo Programa, caracterizadas pela alternância de atividades e instabilidade de acompanhamentos pedagógicos, foram marcados também pela oficialização e estruturação da Comissão Universidade para os Índios, que aconteceu no ano seguinte, em 2004.

Aqueles mesmos professores que já mantinham alguma ligação com o Programa e com a formulação do Vestibular passaram também a integrar a CUIA/UEL que atrelou suas atividades com aquelas desenvolvidas no Programa, tendo, inclusive, os mesmos coordenadores. Desse modo, a partir de 2004, com a consolidação da CUIA, ampliou-se o movimento institucional voltado à reflexão sobre a presença indígena na UEL. A Comissão passou a contar com a parceria de funcionários da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD – para a sistematização dos dados sobre os ingressos, desistências, trancamentos, controle da frequência e liberação da bolsa auxílio.

Como mencionei no início deste capítulo, a CUIA é composta majoritariamente por professores que, conforme indicado no anexo 3, não desenvolvem pesquisas próximas de temáticas relacionadas aos povos indígenas. Essa relação que observo entre tema de pesquisa e adesão ao trabalho a ser desenvolvido na CUIA coloca algumas questões a serem consideradas, uma vez que é frequente encontrar dentro da Comissão local discursos depreciativos sobre a permanência kaingang e guarani nos cursos de graduação (RODRIGUES & WAWZYNIAK, 2006; PAULINO, 2008)⁶⁴. Com frequência esses posicionamentos surgem, por exemplo, quando se referem às monitorias⁶⁵.

Pude conhecer mais de perto a ação do Programa e da CUIA quando participei como monitória de 2009 até 2011. Nesse período não havia nenhum aluno indígena no

⁶⁴ Não é de meu interesse criar aqui uma análise maniqueísta entre os pesquisadores envolvidos e os não envolvidos com temáticas indígenas, mas tomo como um elemento importante a ser considerado por observar a situação de maior resistência à compreensão dos sentidos que estão em jogo, bem como uma situação de maior imobilidade de alguns docentes que tem como caro os assuntos indígenas em suas pautas acadêmicas.

⁶⁵ O fato dos professores não terem proximidade com as temáticas relacionada à realidade indígena, não elimina, porém, a participação comprometida que eventualmente algum professor demonstra ter. Entendo como uma participação comprometida aquela em que o professor se esforça em propor ações a partir de um olhar sensível à presença indígena na universidade, bem como contribuir para o debate em torno do melhoramento das regras institucionais e dos termos legais que regem o vestibular.

curso em que estava matriculada – Ciências Sociais. Assim, eu e outra monitora do mesmo curso, tentávamos contribuir nas áreas de educação e história, assim como na estruturação de seminários.

Entretanto, tínhamos que criar estratégias de metodologias e aproximação dos alunos indígenas, pois não havia uma estrutura de apoio a nós, duas únicas monitoras, para que esse acompanhamento fosse de fato ao encontro do que os alunos necessitavam. Ainda em 2013 as monitorias construía-se de modo indeterminado, sendo incompreendidas tanto por alunos indígenas, quanto por monitores, professores e quicá, pelos integrantes da CUIA.

Parto dessa perspectiva da incompreensão pelo fato de que, ao oferecer, ao menos em texto, o atendimento pedagógico que se fez em forma de monitoria, não houve a preocupação institucional sobre a formação desses monitores. Dessa maneira, quando as monitorias acontecem não se sabe por onde começar e como repensar os próprios métodos de ensino. Muitos cursos trabalham com monitorias, todavia, elas são constituídas por alunos que, como parte dos professores que integram a CUIA, não possuem domínio algum sobre o vestibular indígena ou ainda partem de perspectivas contrárias a esse tipo de política afirmativa. Basta, então, a esses sujeitos, terem o melhor desempenho nas disciplinas para ser um monitor, não sendo necessária qualquer qualificação prévia sobre histórias e culturas indígenas, por exemplo.

Assim, a ausência de uma formação e de acompanhamento direto dessas monitorias dificulta o diálogo entre monitores – que têm sido alunos não indígenas – e alunos indígenas, criando um distanciamento de sentidos no que se refere à existência desses acompanhamentos. Em diversas reuniões entre CUIA e alunos indígenas que participei durante a graduação e, posteriormente, no desenrolar desta pesquisa, o discurso de ineficácia das monitorias era sempre presente.

Em uma das reuniões entre os membros da CUIA e alunos indígenas, pude presenciar uma professora do curso de Educação Física se queixando da ausência de alunos nas monitorias, o que não deveria ocorrer, já que havia disponibilizado a eles o melhor aluno do curso para o acompanhamento. Observo, porém, que a relação entre alunos e monitores, em alguns casos, assemelha-se a relação hierárquica entre professor e aluno, cujos momentos de encontro são marcados pela rigidez acadêmica e “repasso” de conhecimentos, não um diálogo sobre dificuldade, saberes e percepções. Situação esta que me parece ser resultante da pouca discussão sobre o que deve fundamentar a

formação de monitores, suas ações e relações com outros sujeitos que possuem olhares distintos sobre a maneira de construção dos saberes.

De um lado, então, têm-se alunos reivindicando monitorias e de outro lado professores cobrando a presença dos alunos indígenas nessas monitorias, que eventualmente eram ofertadas. Há entre o diálogo desses dois grupos o que Cardoso de Oliveira (2000) chamou de “*semantical gap*”. Isto é, a compreensão dos objetivos e do discurso do outro é impedida pelo fato de que cada sujeito parte de diferentes campos de sentido.

Até o ano de 2011 os professores que compunham a CUIA eram convocados pelos departamentos que recebiam, via PROGRAD, ofícios solicitando a participação de professores na Comissão⁶⁶. Esse método, segundo o professor Mauro, gerou diversas situações de conflito durante as reuniões que tinham as pautas atravessadas pelo desconhecimento de professores sobre a existência do Vestibular ou presença indígena no território do Paraná, e mesmo por discursos de incompatibilidade com a política de acesso indígena ao ensino superior. Compulsoriamente convocados a compor a Comissão, não partilhavam dos seus objetivos e compromissos.

Diante disso, em 2012, tanto a CUIA quanto o Programa passaram por algumas alterações, como a composição de sua coordenação que agora passa a ser colegiada, com três professores de diferentes áreas de ensino, conforme os anexos 1 e 2. A mudança na coordenação determinou algumas reorganizações no que se refere ao chamamento de professores para comporem CUIA e Programa, bem como na descentralização de atividades.

Essa alteração gerou, primeiramente, uma nova estratégia na convocação de professores. O que antes ficava a cargo somente da PROGRAD foi tomado pelos integrantes da CUIA, que passaram a convidar pessoalmente outros docentes a partir de uma rede de afinidades. Essa estratégia é apresentada por Mauro como uma tentativa de consolidar um grupo de docentes com os mesmos propósitos, que fossem ao menos abertos ao diálogo sobre a formação superior indígena. O mesmo ocorreu na composição de professores no Programa com o objetivo de ampliar as ações de acompanhamento pedagógico, que até o momento ficava a cargo da CUIA/UEL.

Desse modo, não caberia mais a cobrança da Comissão para que os colegiados se organizassem em torno da oferta de monitorias. Descentralizando essa atividade, os

⁶⁶ O que estabelece a Portaria de nº 0185 de 2013 é o mandato de dois anos para 16 professores na CUIA, sendo que dois professores deveriam cumprir o mandato de apenas um ano. Dos 16 nomes que constam na Portaria, 12 permaneciam vinculados à CUIA até dezembro de 2013, com a inclusão de mais uma professora no mês de outubro.

colegiados tiveram que assumir a responsabilidade de participação direta no processo de organização das monitorias em suas áreas de ensino, visto que para Laura e Mauro um dos maiores problemas encontrados na CUIA era a “personificação da Comissão”, em que duas ou três pessoas teriam que se responsabilizar pelas atividades.

Entretanto, o que deveria ser um elemento facilitador, não alcançou, até 2013, grandes proporções, pois alguns alunos permaneciam sem conhecer o monitor e sem ter contato com o professor integrante da CUIA, como alguns alunos me relataram. Ainda que esses desencontros tenham permanecido é preciso destacar um aspecto que gera efeitos positivos.

Em 2013 tive maior contato com alguns monitores não indígenas que atuavam de modo formalizado, como participantes do Programa, e outros que, apesar de não terem sido vinculados como monitores seguiam a mesma direção. O que destaco dessas relações, sejam elas formalizadas ou não, é o estreitar de laços entre alunos indígenas e não indígenas que, por sua vez, alcançou os sentidos dos discursos, alterando a situação do “*semantical gap*”.

Não por acaso, trata-se de pessoas que estavam vinculadas a algum projeto de pesquisa ou extensão relacionado à temática indígena. A humanização das relações fez com que o saber indígena e a visão sobre a universidade fossem levados a sério por esses sujeitos que ao mesmo tempo em que efetivaram os objetivos do Programa e da monitoria – agora com monitores específicos das áreas de conhecimento – desconstruíram a hierarquia entre o detentor de saber (monitor) e os “átomos receptores” (alunos indígenas)⁶⁷.

Importante ressaltar que os alunos indígenas me apontavam por diversas vezes que as relações entre acadêmicos e professores costumam acontecer em reuniões burocráticas, com temas como o recebimento ou bloqueio da bolsa e a situação da frequência – essencial para a liberação da bolsa auxílio. Essa cobrança estudantil por momentos de maior proximidade com professores e CUIA fez com que a coordenação do Programa construísse espaços de oficinas com temas relacionados às áreas de formação, representando, para alunos e professores, a possibilidade de ampliar a atuação institucional para além das monitorias e encontros burocratizados.

⁶⁷ Não há como desconsiderar que desde o início do Programa participaram bolsistas e colaboradores que mantinham alguma afinidade e participação em atividades nas áreas indígenas. O que pretendo é chamar a atenção para os efeitos positivos de um acompanhamento pedagógico que surge quando as relações ultrapassam o sentido mecânico de ser monitor e alcança a compreensão da potência das interações e construção de laços além do vínculo institucional ao Programa.

A primeira atividade após a reformulação do Programa foi realizada em 2012 com a oficina “Globalização e povos indígenas no século XXI” que contou com a presença da antropóloga aposentada pela UEL, Kimiye Tommasino e da antropóloga do Ministério Público, Luciana Ramos⁶⁸. Por estar cumprindo os créditos do mestrado não pude participar dessa primeira atividade em Londrina, mas ao conversar com alguns alunos o primeiro comentário a ser feito foi que se tratava de um evento “para branco ver”, onde o diálogo ainda manteve-se distanciado e hierarquizado.

No início de 2013 participei da primeira reunião do Programa de Formação Intercultural que teve o objetivo de pensar a organização de novas atividades e contou com a presença dos coordenadores e de apenas uma professora de Artes Visuais. Até o final do primeiro semestre foram realizados dois encontros, o primeiro que foi uma roda de conversa em parceria com a Semana de Ciências Sociais, cujo tema foi “Diálogos sobre estudantes indígenas no ensino superior”.

Ao final do semestre o professor Newton, do departamento de Artes Visuais e também integrante do Programa e da CUIA, ministrou a oficina “Como funciona a sociedade” que contou com significativa presença dos acadêmicos indígenas. Nesse momento a interação entre CUIA e alunos aconteceu de modo mais aproximado e relacional.

Essa participação em momentos de reunião e em debates, ou mesmo a própria presença na universidade, tem sido denominada como um período de novo protagonismo indígena (AMARAL, 2010), considerando os acadêmicos como “intelectuais orgânicos” (PAULINO, 2008). A partir dessa ideia geral sobre o protagonismo de acadêmicos indígenas, tento localizar, no decorrer de todo o trabalho, os espaços que esses agentes ocupam dentro da estrutura universitária, buscando observar em que sentido esse protagonismo de fato acontece e como é pensado pelos próprios alunos.

Dentro da estrutura da CUIA/UEL há espaço para que dois alunos indígenas participem como representantes estudantis. Inicialmente foram escolhidos dois alunos Guarani que já estavam envolvidos com o movimento indígena fora da universidade. Todavia, houve uma reação dos Kaingang para que representantes dos dois grupos étnicos ocupassem esse espaço. Assim, em todo início de ano letivo há uma reunião entre os alunos para que decidam quem serão os novos representantes Kaingang e

⁶⁸Ambas antropólogas têm experiência de pesquisa entre os Kaingáng do Paraná, sobre os quais escreveram suas teses de doutoramento (TOMMASINO, 199 e RAMOS, 2008).

Guarani. Todavia, a participação desses representantes não garante a eles o direito de voto durante as reuniões.

Não só a representação, mas a presença dos alunos indígenas em encontros propostos pela CUIA tem sido outro elemento de questionamento tanto estadual quanto local, já que segundo apontamentos de professores os alunos indígenas têm pouca participação na vida acadêmica, tanto em aulas quanto em reuniões propostas. As ausências recorrentes têm incomodado inclusive parte de alunos indígenas que, em 2013, solicitaram à CUIA/UEL a cobrança de participação dos acadêmicos em atividades obrigatórias.

Em releitura do Regimento da CUIA, os docentes passaram a entender que os 75% de frequência em atividade acadêmica exigidos para o recebimento da bolsa não deve ser cobrado apenas com a frequência em aulas, mas em atividades extracurriculares, isto é, a presença contabilizada nesses novos espaços será somada à frequência em aula. Assim, passou a ser organizado um calendário de atividades a serem desenvolvidas ao menos uma vez ao mês com o objetivo de reunir os estudantes indígenas.

Como as preocupações iniciais da CUIA estiveram sempre voltadas ao processo seletivo, a relação das Universidades com os povos indígenas nas aldeias se resumiu por muito tempo a rápidas viagens às T.Is, levando o caderno do candidato e formulários para realizar a inscrição do Vestibular. Tive a oportunidade de acompanhar professores da CUIA/UEL nas viagens realizadas em 2010 e 2011. Antes de nossas saídas para as aldeias não havia um planejamento entre os componentes da Comissão para uma sistematização de informações sobre o programa de vagas da UEL, tampouco uma explanação maior referente aos cursos e às políticas de permanência oferecidas.

Quando chegávamos às escolas indígenas, local onde são realizadas as inscrições, era como se todos ali presentes já soubessem o que era o vestibular indígena e quais eram as experiências que estavam sendo vivenciadas por aqueles que já haviam ingressado por esse sistema. Contudo, as conversas com cada candidato durante a inscrição evidenciavam o total estranhamento em relação à universidade e ao curso de interesse. Essa distância mantinha-se inclusive por parte de alguns professores – que, penso estarem eles também em situação de estranhamento – com os acadêmicos indígenas que não eram solicitados a participarem ativamente nesses espaços. Apenas no final de 2011 é que foi realizada uma conversa com caciques, lideranças, acadêmicos indígenas e candidatos nas T.Is Apucarantina, Barão de Antonina e São Jerônimo, para

expor a eles qual era o contexto de formação superior indígena no Paraná e na UEL e quais eram os cursos com maior presença indígena, número de formados, políticas de atendimento, estrutura universitária oferecida, etc.

Esse momento de conversa e exposição de informações mais detalhadas foi necessário já que os professores da CUIA passaram a se preocupar com as recorrentes transferências de cursos, desistências e trancamentos que, apesar de terem sido estratégias importantes não resolveram questões relacionadas ao desconhecimento dos cursos e da estrutura universitária.

No que se refere aos egressos não há nenhuma ação de acompanhamento ou de incentivo direto à continuidade dos estudos. Nesse caso, alguns integrantes da CUIA demonstram a dificuldade em se ampliar ações político-educacionais devido a pouca participação docente nos espaços de debate, formando um reduzido grupo de pessoas que caminham ainda para melhoramentos na política de permanência.

Diante da falta de trabalhos continuados com os egressos, formou-se na UEL um grupo de pesquisa e extensão, através da aprovação do Projeto, já mencionado anteriormente: “Trajetórias”⁶⁹ sob a coordenação do professor do departamento de Serviço Social, Mauro. A equipe, composta por alunos indígenas e não indígenas dos cursos de Serviço Social, Ciências Sociais, Jornalismo e Medicina, organizaram uma planilha contendo informações sobre a trajetória dos acadêmicos indígenas que já passaram pela UEL nesses onze anos, registrando evasões, transferências externas e internas, cursos e ano de ingresso⁷⁰.

Em contraposição a esse projeto que cumpria os objetivos de um mapeamento das atividades desenvolvidas pelos Guarani e Kaingang formados, foi aprovado no início de 2013 um projeto cuja centralidade estava nas escolas indígenas e seus currículos. Essa proposta contemplava a participação dos estudantes indígenas, sobretudo das licenciaturas, nas atividades que seriam desenvolvidas na universidade e nas aldeias.

⁶⁹ A Trajetória Formativa dos Estudantes Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Maringá e a constituição de circuitos de trabalho indígena

⁷⁰ A equipe que compõe o grupo “Trajetórias” deu continuidade à planilha já iniciada por Wagner Roberto do Amaral que, em sua tese sobre o ensino superior no Paraná sistematizou informações de 2002 até 2008 referente a trajetória de acadêmicos indígenas na UEL. O objetivo de dar continuidade a essas informações é ter um balanço sobre as evasões, transferências e tempo de permanência na Universidade. O grupo ainda está em andamento com as atividades e sistematização dos dados que agora vai de 2002 a abril de 2013, quando a última atualização foi realizada.

2.4 – Interações institucionais e perspectivas múltiplas.

Ao identificar o “prolongamento da graduação” como um questionamento institucional, destaco alguns setores da universidade que, a partir da relação que mantém com os acadêmicos indígenas, vão construído perspectivas que se encontram, mas que por vezes também se repelem.

Para me aproximar das possíveis considerações de quem atua dentro da estrutura acadêmica, procurei inicialmente dois técnicos que trabalham na Pró-Reitoria de Graduação fazendo o acompanhamento da política de permanência na UEL desde 2004. Ambos realizam um trabalho mais burocrático, no qual o controle de faltas para repasse da bolsa e trancamentos são os elementos centrais de suas atividades. A rotatividade de professores e presidentes que acontece na CUIA não ocorre na PROGRAD, estando essas responsabilidades sob o domínio dos mesmos técnicos.

No prédio da PROGRAD, Denise e Alfredo – os técnicos responsáveis pelo “controle acadêmico” dos alunos indígenas – dividem uma sala com outras três pessoas, onde computadores, pilhas de papéis, planilhas, tabelas, pastas, enfim, todos os objetos e elementos comuns ao que demanda a estrutura burocrática compõem o ambiente de trabalho. Foi nesse espaço que os encontrei, ambos me receberam com a notável pressa em retornar às suas atividades rotineiras entre as pilhas de relatórios e formulários.

Alfredo acompanhou os primeiros anos de ingresso dos alunos indígenas, enquanto que Denise ocupou suas funções dois anos depois. Mesmo com a mudança de responsável, Alfredo ainda é forte referência dentro da PROGRAD para os assuntos relacionados aos acadêmicos indígenas. Isabel atualmente acompanha todas as reuniões da CUIA local fazendo o registro em Ata.

Uma das dificuldades que me disseram enfrentar é com relação ao registro legal dos trancamentos, pois normalmente o aluno que desiste não é quem os procura, essas situações são, em sua maioria, repassadas em reunião da CUIA pelo representante dos alunos indígenas. Dessa maneira, os técnicos solicitam ao representante que informe o aluno “desistente” para que retorne à universidade oficializar seu trancamento, evitando um possível impedimento quando quiser dar continuidade ao curso. A cada solicitação de trancamento ou afastamento médico, Alfredo e Denise indicam quais os meios institucionais que os alunos precisam seguir para não serem prejudicados nos cursos.

Denise se lembra, por exemplo, de casos em que alunos ficaram doentes e acabaram perdendo o prazo de entrega do atestado médico ou outras situações

semelhantes que foram, por algumas vezes, relevadas por eles para que os alunos não perdessem o ano de graduação.

Das ocasiões que tive contato, tanto com Denise ou Alfredo, em reuniões ou através de conversas com os alunos indígenas, foi possível observar que o contato estabelecido entre técnicos e alunos é mediada pelo poder da regra e do papel, limitando-se aos procedimentos burocráticos e ausentando-se de demandas práticas solicitadas pelos alunos indígenas, com o argumento, como me disse um aluno, de: “isso não é comigo”.

Essas demandas práticas surgem para a PROGRAD por estar localizada ao lado da sala de referência dos alunos indígenas e, sobretudo, por ser um setor institucional, diferente da CUIA, que é apenas uma Comissão, não um setor institucional. Além disso, há nas reuniões da CUIA a presença de uma representante da PROGRAD que é Denise. Dessa maneira, a referência para lidar diretamente com a estrutura acadêmica propriamente dita acaba sendo personalizada nos dois funcionários.

Na sala de referência, até o período de minha pesquisa de campo, havia três computadores que não estavam funcionando, um telefone também sem utilidade e armários que os alunos utilizam para deixarem seus materiais. Localizada distante de todos os centros de estudo, de banheiros e de bebedouros, a frente da sala foi ocupada por cachorros que eram cuidados por alunos do curso de Medicina Veterinária. Inúmeros cachorros bloqueavam a entrada da sala, uma imagem que já começava a ser utilizada como motivo de piada pelos acadêmicos não indígenas que por ali passavam.

Em determinada ocasião, três alunos Guarani foram solicitar aos técnicos da PROGRAD que os cachorros fossem retirados daquele espaço, pois não gostariam de continuar como alvos de piadas, e poderia também acontecer algum acidente. Nesse momento, não apenas os técnicos se abstiveram de qualquer ação ou encaminhamento para que algum setor da universidade resolvesse a situação, mas disseram que um professor, ex-integrante da CUIA, com amplas pesquisas em território indígena, havia permitido a permanência dos cachorros naquele espaço.

Ainda com tentativas de retirada dos cães da porta da sala, os alunos recorreram a outra funcionária da PROPLAN que, em tom irônico e violento, teve a infelicidade de argumentar em favor dos cachorros que, de acordo com suas palavras “lá estavam antes da chegada dos alunos indígenas na universidade”. Toda situação de agressão formada teve o apoio do segurança responsável pelo estacionamento – localizado em frente à

sala de referência – que, aproveitou a situação para manifestar seu descontentamento com a política de ingresso indígena, referindo-se a ela como uma “esmola do governo”.

Gerado o mal estar, os três alunos Guarani conseguiram a retirada dos cachorros e foi dada entrada no processo administrativo contra a funcionária, mas sem qualquer tipo de efeito real contra sua postura.

Acostumados com “poucas ações” da PROGRAD, os acadêmicos diminuíram, por um tempo, as solicitações para a estrutura da sala de permanência, como a manutenção de computadores, que conforme já presenciei por diversas vezes nas tentativas de monitoria e novamente em 2013, são máquinas que não funcionam ou chegam com sua vida útil ao fim. Por outro lado, Alfredo e Denise lembram que os computadores foram adquiridos após uma negociação entre CUIA, FUNAI, SETI e a empresa FURNAS. De acordo com essa negociação, FURNAS faria a manutenção anual dos computadores, todavia, houve apenas uma manutenção.

Por não se tratar de equipamentos do patrimônio da UEL, Alfredo diz não ser possível fazer as manutenções necessárias. Indicam ainda que o acesso à sala de referência em 2012 e 2013 foi diminuindo, não sendo, segundo suas perspectivas, um espaço ocupado pelos alunos indígenas.

Em certo momento de nossa conversa, fiz menção ao Centro de Convivência Indígena, cujo croqui existe desde 2007, mas não foi levado adiante. Para ambos a necessidade de um Centro de Convivência não pode ser tão fortemente afirmada por observarem que o espaço atual que os alunos possuem – a sala de referência – não é amplamente utilizado. Caso, ainda, esse projeto fosse levado adiante o investimento deveria ser via governo estadual – representado pela SETI – já que a política é do estado e não da instituição.

Desse modo, parece haver nas ações dos sujeitos um imobilismo burocratizado e burocratizante. Isto é, questões que fogem do espaço das salas com suas tabelas e computadores não podem ser analisadas por tais técnicos, pois o que lhes compete é o controle de registros. Assim, os técnicos dentro das técnicas têm ainda suas relações com os assuntos e sujeitos indígenas mediadas pelo papel e pela regra, ainda que no discurso e em alguns momentos esteja presente o ideal de abertura acadêmica.

A atuação junto à PROGRAD que é feita pela CUIA tem a participação de professores representantes dos colegiados, mesmo que criem algum distanciamento de sua pertença ao grupo da CUIA como participantes ativos no processo de (re) construção da política.

Quanto à participação dos colegiados no acompanhamento dos alunos indígenas, Denise os considera ávidos participantes:

“Os colegiados nunca deixaram de participar, tanto que se liga pra um colegiado e fala que o aluno tá precisando de alguma coisa pra estudar eles ajudam, colocam monitores, eles atendem prontamente, tem uma boa abertura de colegiado. Infelizmente, a abertura que o colegiado de educação física dá não tem o retorno dos estudantes indígenas e eles estão ficando meio preocupados, inclusive chamou a cuia para conversar”.

Um pouco diferente disso foi minha observação, tanto em tempos de monitora quanto de pesquisadora. De fato, a maioria dos colegiados indica algum professor para compor a CUIA, porém, a indicação não pode ser confundida como uma abertura e adesão aos princípios propostos pelo Vestibular, pela CUIA e, sobretudo pelas experiências e presenças indígenas na academia. Como já apresentei acima, há uma heterogeneidade, por vezes, perigosa entre as perspectivas de professores na Comissão⁷¹.

Esses dois períodos que marcaram minha proximidade com a política da UEL e os alunos indígenas, foram marcados também por relações com diferentes e não muitos professores da CUIA. Contudo, há relatos entre professores e alunos sobre diversas discussões que aconteceram em reuniões da Comissão em torno do próprio preconceito presente no discurso de alguns dos professores.

Minha proposta inicial era manter contato com duas professoras que representam os cursos com maior presença indígena na UEL: Educação Física e Medicina. Entretanto, procedimentos internos ao colegiado de Medicina não me deu acesso à coordenadora do curso que, começou a acompanhar a discussão sobre a presença de alunos indígenas no curso de Medicina em 2013. Foi-me dito, pela própria coordenadora por telefone, que a demanda por entrevistas e pesquisas é muito alta, não podendo, então, me conceder uma entrevista sem antes passar pela análise em reunião do colegiado. No caso da Medicina, a coordenadora por quem procurei não é integrante da CUIA e há dois anos não foi indicado nenhum representante do curso para compor a Comissão. O último professor que assumiu essa atividade desligou-se sem apresentar quaisquer justificativas para sua saída e também não foi enviado à PROGRAD o pedido oficial de desligamento.

⁷¹ A heterogeneidade que menciono não descarta as potencialidades que existem em perspectivas diversas e conflitantes. Entretanto, o perigo surge no momento em que essas diferentes perspectivas criam obstáculos para maiores avanços na política de ingresso e permanência, por se tratar de concepções que tomam o aluno indígena como “aproveitador”, “preguiçoso” e a política como “racismo inverso”, “cruel com os próprios indígenas”, “inefcaz”. Relaciono aqui, essa heterogeneidade perigosa com o racismo institucional que pretende restringir o acesso indígena à universidade. Não sem sentido, os sujeitos cujas posições são mais extremadas não permanecem por muito tempo na Comissão.

Há aproximadamente dois anos o curso de Medicina não indica nenhum professor para assumir essas atividades, novamente sem justificativa. Um aspecto que merece atenção dessa relação é que desde 2002, Medicina é o curso que mais apresenta recusa à presença indígena através de manifestações de alguns de seus professores. Essa recusa é mencionada tanto por aqueles que passaram pela Medicina e que por ventura transferiram ou retornaram para a T.I., quanto por professores que permanecem na CUIA por um período mais longo.

Mesmo com dificuldades de relacionamento entre indígenas e não indígenas, o curso de Medicina tomou grandes proporções aos olhos dos demais ingressantes que passaram a integrar o curso⁷². Assim, o corpo docente foi potencializando, em seus discursos e posturas, manifestações contrárias à entrada de indígenas no curso⁷³, reivindicação esta que tomou menores dimensões apenas a partir de 2013 quando se consolidava uma forte presença indígena – cinco acadêmicos – no curso de Medicina articulada às cobranças internas que partiam da CUIA ao colegiado.

De outro lado, tem-se o curso de Educação Física com seis alunos indígenas e uma professora representante na CUIA. O curso é dividido em Licenciatura, Bacharelado e Ciência do Esporte, tendo a maior incidência indígena na Licenciatura. As preocupações presentes no início de formação da CUIA – reduzir as desistências – estão ainda presentes entre os professores de Educação Física que, através de uma representante apresenta o posicionamento do colegiado. Tive a oportunidade de me encontrar com a professora representante, Beatriz em três reuniões, uma com a CUIA, outra com os alunos de Educação Física e, uma última com alunos e caciques no Museu Histórico de Londrina. Sua participação na Comissão já completa dois anos, assumindo as atividades em 2011.

Logo que retornei para Londrina em 2013 participei de uma reunião chamada pelo departamento de Educação Física com o intuito de resolver a situação das ausências e reprovações. Nessa reunião todos os alunos Kaingang e Guarani do curso participaram, juntamente com integrantes da CUIA Laura, Mauro e Beatriz. Acentuou-se nos

⁷² Até o final de 2013 apenas uma Guarani concluiu o curso, porém sua entrada no ano de 2003 foi marcada por diversos conflitos entre os próprios acadêmicos que encaminharam ao Ministério Público a denúncia de que a acadêmica já havia se formado em enfermagem, o que segundo normas do Vestibular Indígena é proibido. Contudo, não houve nenhuma ação mais efetiva para a anulação da matrícula da acadêmica Guarani, o que gerou revolta nos demais estudantes que ainda se remontam a esse caso para se referirem ao “descaso” por parte da Universidade e do Ministério Público. Outro fato que merece atenção é que não consta na UEL a transferência de outro curso para a Medicina, o caminho é sempre inverso, da Medicina para outra área de conhecimento.

⁷³ Em 2012 foi levantada a possibilidade pelo colegiado de Medicina de não mais receber acadêmicos indígenas, pois dificilmente conseguiam obter êxito no curso e pelo fato de já haver um número muito alto de indígenas na Medicina, que na época era de 4 acadêmicos.

discursos institucionais a ideia do “prolongamento do curso”, bem como os problemas gerados pela ausência dos alunos em monitorias.

A construção dos diálogos que foi sendo tecida durante a reunião indicava os lugares políticos de fala desses sujeitos, expressando ainda os conflitos próprios de negociações mediadas pela tentativa de estabelecer um consenso entre os diferentes agentes. Uma ação de departamento que, cansada das ditas ausências, move-se para buscar as possíveis soluções; uma Comissão que, tenta mediar o conflito entre alunos e departamento, mas também aquele que é criado de departamento e alunos contra ela mesma. Há também os alunos kaingang e guarani que cobram ações institucionais e não aderem às monitorias do curso.

Esses conflitos e jogos discursivos estão presentes em todos os momentos de reuniões entre instituição (todos os sujeitos que a compõe nessa política) e alunos indígenas. O discurso de quem compõe a CUIA é de que nesses momentos o que buscam é criar possibilidades de diálogo. Como nos termos discutido por Cardoso de Oliveira (2000), propõe-se a ideia de uma relação dialógica em que participam todos os agentes locais que estejam envolvidos direta ou indiretamente⁷⁴. Construindo uma reflexão que toma como base os conceitos e debates sobre ética discursiva em Apel e Habermas, Roberto Cardoso de Oliveira (2000) refere-se à construção de uma “comunidade de comunicação”, com fins de estabelecer um consenso entre diferentes posicionamentos que integram também uma “comunidade de argumentação”. As negociações que ocorrem nesse encontro discursivo indicam, para Cardoso de Oliveira, as relações de poder que hierarquizam os valores de fala, ainda que o “polo dominante” coloque-se em par de igualdade com seus interlocutores. Essa predominância tem como um elemento central na UEL, a participação de representantes de alunos indígenas em reuniões, mas sem que seja reconhecido seu poder de voto.

Os consensos e dissensos que vão sendo identificados em circunstâncias institucionais, como nas reuniões, representam uma negociação que envolve diferentes maneiras de construir o argumento e seus sentidos, como sendo argumentos e sentidos de um determinado sujeito que fala a partir de um contexto específico. Mesmo que esse contexto seja compartilhado por diferentes agentes – contexto da universidade com uma política de acesso aos indígenas – os lugares que os sujeitos ocupam nesse contexto se

⁷⁴ Em algumas reuniões, os agentes locais (UEL) que participam são: alunos indígenas, alunos não indígenas bolsistas – nem todos monitores – CUIA (com reduzida participação de todos os representantes de colegiado), caciques, lideranças, FUNAI (convidada por alguns alunos indígenas, não pela CUIA), recém formados e familiares que já passaram pela universidade.

diferem, constituindo “campos semânticos distintos” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000 p.192).

Considerando, então, que o lugar de fala da professora representante do colegiado de Educação Física vai de encontro às normas institucionais, a percepção sobre o tempo de permanência é reflexo do que se determina em lei interna. Isto é, trata-se de um período que não ultrapasse o tempo superior a 4 ou 6 anos. Desse modo, em suas considerações durante a reunião, Beatriz deu destaque à necessidade do cumprimento do *tempo certo* para terminarem o curso, ressaltando que por estarem *atrasando* a conclusão da formação acadêmica, consequentemente os efeitos desse *atraso* seriam negativos a curto e longo prazo. Em suas palavras durante uma reunião:

“Vocês estão fechando as portas da Universidade para seus filhos. O Estado vive de dados, vão ver que não tem gente se formando e vão acabar com a bolsa”. Em seguida, ao referir-se aos atrasos da leitura de textos cobrados em aula, continua: “ninguém demora oito horas para ler um texto”.

Há, para alguns professores, o reconhecimento de temporalidades, interpretações e concepções de mundo que são distintas. Entretanto, a burocratização de discursos e ações é que tem prevalecido por parte de outros tantos professores que, mesmo partindo desse reconhecimento, não o levam a sério para (re) pensar suas ações e proposições.

Por outro lado é pertinente reconhecer as mudanças institucionais diante dessa mesma presença indígena, como sugere o professor Mauro durante a reunião:

“tem o curso que discrimina, mas também tem o curso que acolhe, porque tem pessoas que estão acolhendo e pessoas que estão discriminando, então você tem essa mistura, se não a gente entra numa armadilha de achar que o curso inteiro é preconceituoso, a gente sabe que tem pessoas que desenvolveram, ao longo desse tempo, uma postura de acolhimento, de acompanhamento.”

Meu reencontro com a representante do departamento de Educação Física, aconteceu em uma reunião no Museu Histórico de Londrina, quando CUIA, alunos indígenas e caciques visitavam a exposição “*Povos indígenas no norte do Paraná*”. Nesse dia abordei a professora Beatriz para dizer sobre o meu interesse em conversar sobre a permanência dos alunos indígenas no curso. Após duas semanas reencontramos no setor de Educação Física na UEL, onde pode me apresentar sua trajetória de participação na CUIA e do relacionamento quase cotidiano que mantém com os alunos indígenas no curso⁷⁵.

⁷⁵ No final de nossa conversa, Beatriz me apresentou à coordenadora do curso dizendo que ela teria outros posicionamentos pertinentes para a pesquisa, agendamos então um dia para conversarmos. No dia marcado a coordenadora me ligou horas antes cancelando nossa entrevista com o argumento do desgaste pelo qual passa o departamento quando o assunto é relacionado aos estudantes indígenas. Seu desconforto com o tema, inclusive com as relações que mantinham com os alunos já havia esgotado as chances de falar sobre o tema. Essa mesma reação de

Com um discurso mais comedido, talvez pela presença do gravador ou mesmo pela autorreflexão, a professora Beatriz pesava os contratempos relacionados à permanência dos alunos indígenas – faltas em aulas e monitorias; reprovações e desistências – considerando-os como possíveis reações ao contraste de concepções de tempo, espaço, educação e conhecimento. Ao mesmo tempo fazia referências às diferentes relações com o saber, identificando entre os alunos, aqueles que possuem alguma dificuldade de compreensão “mais rápida” dos conteúdos, mas também e, sobretudo, chamava atenção para aqueles que possuem um “bom raciocínio lógico”, mas que a falta de comprometimento ou o *desleixo* os impedem de prosseguir num *bom rendimento*.

A situação de *desleixo* também faz parte, de certo modo, do discurso dos acadêmicos não indígenas que, em algumas situações revoltaram-se com o valor da bolsa auxílio, conforme me disse Beatriz:

“Olha, aconteceu uma coisa no primeiro ano bastante desagradável. Os próprios alunos indígenas chegavam no corredor ou para os colegas de classe e começavam a contar o valor da bolsa, o que faziam com esse dinheiro. Aí teve em uma das turmas uma certa tensão, porque o valor da bolsa de quem tem filho é mais elevado e um aluno branco uma vez verbalizou: ‘poxa, esses alunos indígenas não querem nada mesmo não’, aí acabam sendo motivo de piada e chacota na sala de aula. Alguém tinha comprado uma moto, tinha ido em um bar, então os outros alunos ficaram dizendo: ‘nosso dinheiro, nosso dinheiro, nosso imposto, eu também pago isso, também pago essa cota pra esse bando, essa corja não estudar’. Aí a gente tem que intervir”.

O recebimento da bolsa por alunos indígenas ou mesmo por alunos cotistas é ainda fortemente polemizado, pois é como se esses sujeitos não pudessem usufruir do valor da bolsa da maneira que desejam, enquanto que bolsistas desvinculados do componente “cota” não tem seus gastos questionados. Outro elemento utilizado como tentativa de deslegitimar a presença indígena, principalmente com o recebimento de bolsa, é a *contrapartida* que precisam oferecer à universidade que lhe repassa a bolsa, situação essa que têm sido refletidas pela CUIA estadual e local.

Ao mencionar as ações da CUIA, Beatriz, também membro desta Comissão, parecia se distanciar como uma integrante da CUIA, assumindo a referência única de representante do departamento. Construía-se uma retórica do “eles”: CUIA e do “eu”: departamento. Esse distanciamento transmitido em suas considerações deixava, por vezes, confusa qual seria sua real posição ocupada dentro da Comissão, visto que em

desgaste observei quando conversei com Beatriz apresentando meu interesse em entrevista-la, pois, de imediato à minha solicitação reagiu dizendo que poderíamos conversar, mas que já esgotada com essa situação de ausências e prolongamento, suas certezas já direcionavam-se ao “abuso da bolsa”, isto é, para ela a permanência e prolongamento seriam apenas indicativos da dependência financeira e o desejo de assim permanecer enquanto lhes for permitido.

seu discurso, parecia ocupar um lugar apenas de relatora das reuniões, em que repassava as informações ao seu colegiado. É pertinente pensar essa relação a partir do discurso, já que o intuito de descentralizar as atividades era que essa participação de representantes dos colegiados na Comissão produzisse uma ampliação no atendimento pedagógico, mas principalmente uma potencialização nos debates para a construção de ações e propostas. Ressalto que a participação distanciada não é característica de uma única professora e, esse movimento de se deslocar como sujeito ativo da CUIA remonta ao que Mauro e Laura chamaram atenção sobre a “personalização da Comissão”⁷⁶.

De todo modo, Beatriz questiona seu olhar ao mesmo tempo em que não toma para si o papel de sujeito que ocupa uma Comissão de acompanhamento de alunos indígenas:

“Eu não sei se olho da lógica do capital, se olho da lógica da cultura do branco, do rendimento, de passar em todas as disciplinas, talvez eu não tenha uma paciência pedagógica para o tempo que ele precisa para se aculturar, para se adaptar. Já vivi também em outra cultura, é difícil, é diferenciado, as vezes está em outro local e não sabe o que estão falando. É outro espaço, outro tempo, outra cultura. Eu vejo uma marca salutar em termo institucional da UEL, pelo que ela está caminhando como um todo frente a essa população, mas eu não vejo uma marca positiva. Quando chego com algum informe da CUIA na reunião do departamento, eles já falam ‘ah, lá vem CUIA, problemas!’ (...). O curso de Educação Física teve uma conversa muito forte, muito amarga com o Mauro, mas não adianta assim. Acho que é mais pelo amor, pelo acolhimento. Mas nosso departamento fica um pouco intolerante frente a esse abandono. Mas eu percebo, por exemplo, que é assim até com o administrativo. Eu vejo a Denise, o Alfredo, parece que cansam de correr atrás, cansam de chamar e não ter resposta”.

Desse modo, não é apenas o pertencimento dos estudantes indígenas à universidade que merece atenção, mas também o pertencimento dos agentes institucionais ao espaço representativo que ocupam. Se a ideia de pertença que é trabalhada por Amaral (2010) for transposta para uma análise mais aprofundada das relações entre professores – CUIA – política afirmativa poderemos, talvez, obter um detalhamento maior das intencionalidades dos professores que compõem a Comissão, buscando compreender posicionamentos e perspectivas sobre múltiplos temas que permeiam as discussões sobre educação e povos indígenas. Algo que não realizo aqui, dado que, nesse momento, o foco está nos estudantes indígenas, não necessariamente nos professores. Para alcançar igualmente os professores seria inevitável dispor de muito mais tempo.

⁷⁶ Na CUIA Estadual, mesmo tendo ainda a figura do Presidente, as discussões, propostas e relações, ainda que conflituosas, indicam uma maior participação e adesão dos professores à política de acesso de indígenas ao ensino superior.

2.5 – Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica.

Os desacordos entre os agentes institucionais e alunos indígenas fez com que alterações no interior da estrutura acadêmica fossem garantidas, algumas já mencionadas e, talvez o que seja a principal ação que é a criação de outro modo de pensar (e viver) a permanência.

Já há algum tempo têm sido pensadas, por professores e acadêmicos indígenas, atividades que aproximassem os futuros candidatos do vestibular à Universidade, antes mesmo de iniciarem a graduação. Em 2012 uma ideia semelhante foi sistematizada por professores componentes da CUIA: Helena, do curso de Letras, Mauro, do curso de Serviço Social, e o professor Newton, do curso de Artes Visuais.

Essa parceria resultou na criação de um projeto piloto de “nivelamento” – como foi chamado inicialmente. Trata-se de um projeto que tem por objetivo fortalecer os laços entre os acadêmicos e amenizar as dificuldades iniciais que surgem ao ingressarem na universidade, como: leitura, acesso aos espaços que são disponibilizados em toda universidade, organização do tempo acadêmico, dentre outros fatores, como fica exposto nas palavras do professor Mauro: “O que fomos avaliando é que há uma necessidade de se agrupar e esses seis se agruparão, ficarão juntos em aprender o conteúdo e conhecer a universidade, precisam se ambientar, se sentir parte desse lugar”.

Essa proposta altera o ingresso apenas na UEL durante o primeiro ano de sua aplicação. Durante o primeiro ano letivo, os alunos ingressantes serão regularmente matriculados na UEL, mas durante esse período terão que cumprir atividades diárias e obrigatórias que serão relacionadas às ciências humanas, exatas e ciências sociais aplicadas. Segundo os professores que elaboraram a proposta, o principal objetivo é fazer com que os novos ingressantes tenham a possibilidade de conhecer os espaços, atividades e cursos oferecidos pela Universidade antes da escolha do curso a ser efetivamente matriculado. Transformado o caminho de acesso à universidade, essa possibilidade de experimentá-la pretende reduzir o índice de evasão e transferências⁷⁷.

Através da resolução nº 133/2013 foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE – o projeto intitulado “Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica”, cujas atividades serão desenvolvidas somente no período noturno. Os procedimentos para ingresso no Ciclo obedecem as mesmas determinações contidas na Lei 13.134, isto é, serão ofertadas seis vagas, considerando que a escolha do curso será somente após um

⁷⁷ Essa nova estratégia parece institucionalizar o prolongamento. Um prolongamento aceito apenas dentro das normas dessa nova ação, mas não da lógica das experiências dos acadêmicos indígenas.

ano de frequência no Ciclo, o que não poderá ser abaixo de 75%. Altera-se aqui parte da política de permanência após o ingresso.

Considerando os trânsitos que foram traçados entre cursos e universidades com as flexibilidades das normas institucionais, foi determinado um período máximo de permanência no Ciclo. Desse modo, o aluno que não estiver preparado – de acordo com as avaliações dos docentes – para ingressar em algum curso após um ano de Ciclo, poderá repeti-lo por mais, e somente, um ano. Passado o período de dois anos no Ciclo Intercultural e não havendo o “alcance de desempenho”, o aluno perderá seu vínculo acadêmico. As etapas avaliativas serão realizadas a cada módulo através de “prova escrita, prova oral, estudo de caso, relatórios, seminários e outras formas de avaliação elaboradas pelos professores” (Resolução nº133/2013, p. 2).

A organização curricular do Ciclo foi dividida em quatro módulos, divididos entre os seguintes eixos temáticos: 1 – Terra e identidade; 2 – Ciência e Saúde; 3 – Cidadania e Sustentabilidade; 4 – Cotidiano Acadêmico. Pretende-se que essas atividades sejam realizadas com o cumprimento de horas tanto em sala de aula, mas também nas Terras Indígenas, para que construam os sentidos de interação entre os espaços ocupados. A síntese de cada módulo segue no anexo 4.

Os seis ingressantes no Ciclo Intercultural terão o acompanhamento pedagógico dos docentes que ficarão responsáveis pelos módulos, bem como por monitores das áreas de Letras, Biologia e Matemática.

No texto da resolução, apresenta-se como princípio formativo do Ciclo o seguinte:

“Considerando que o objetivo central desse Ciclo se localiza na formação acadêmica, cultural e política dos estudantes indígenas, fortalecendo, além do seu pertencimento étnico-comunitário, a formação educacional nas áreas básicas do conhecimento com vistas ao pleno desempenho acadêmico universitário, o curso tem como alvo a formação de estudantes que desenvolvam as seguintes competências:

- Comunicação oral e escrita sólida para o exercício de atividades acadêmicas;
- Ler e interpretar textos de várias naturezas e conteúdos;
- Analisar, interpretar e resolver problemas quantitativos;
- Refletir sobre o papel e atuação do estudante como sujeito de própria formação universitária e das responsabilidades sociais às quais está incumbido pela sua condição de estudantes indígena.” (Resolução nº 133/2013, p.5).

Trata-se ainda de uma experiência inicial sem a possibilidade de visualizar quais serão seus efeitos entre os acadêmicos indígenas e mesmo na própria estrutura universitária, visto que foi recorrente entre os professores da CUIA o interesse em

ampliar esse projeto a toda comunidade acadêmica. Com as atividades iniciadas no início de 2014 – quando os prazos para a conclusão do mestrado se aproximavam – não foi possível entrar em contato com os acadêmicos que estão vivenciando essa nova experiência na UEL. Contudo, as atividades aqui mencionadas, revelam os diversos sujeitos que surgem no cenário da universidade marcada pela presença indígena e que carregam em suas subjetividades concepções conflitantes sobre a legitimidade do Vestibular, bem como as estratégias possíveis para repensar a própria estrutura universitária.

Os conflitos existentes entre os agentes institucionais não permite que sejam tratados a partir de uma lógica homogênea, em que são compreendidos como uma extensão de todos os valores acadêmicos. Isto é, são destituídos de poder de ação, já que em diversas situações a instituição é colocada acima das ações e reflexões dos sujeitos. Esse movimento contrário, que desfaz a padronização de ideias institucionais e que também tem um poder de ação na estrutura fica expresso em algumas reflexões feitas por membros da CUIA.

De outro modo, não passam despercebidos os movimentos de reafirmação dos valores institucionais, em que, esses sujeitos, não menos agentes, como coloca Ortner (2007), não contestam a estrutura vivenciada e a tem como base de sua construção argumentativa. Essas não ações transformativas, reproduzem, reafirmam e, sobretudo, agem sobre as relações que vão sendo construídas no interior da política de ingresso de indígenas ao ensino superior.

É nesse cenário de múltiplos agentes e perspectivas institucionais que desenvolvo esta pesquisa e destaco no capítulo seguinte as relações mais íntimas entre os acadêmicos kaingang e guarani e, os agentes institucionais e não institucionais que agem direta ou indiretamente no acesso e permanência na Universidade Estadual de Londrina.

Capítulo 3 – Permanecer e vivenciar a Universidade

Neste capítulo optei por tratar das experiências de acadêmicos kaingang e guarani que estão matriculados na UEL, considerando as particularidades em seus percursos institucionais como as transferências internas, externas, trancamentos e evasões. Esses percursos indicam, na maioria dos casos, um prolongamento do tempo na universidade que é identificado em motivações de ordem pedagógica, familiar, ou mesmo pela falta de afinidade com o curso, os professores e os colegas de turma.

Proponho que para isso, é preciso reconhecer inicialmente a pluralidade de agentes no cenário da educação superior para compreender quais são os sentidos e intenções atribuídas à formação acadêmica, os caminhos percorridos nesse período, bem como os conflitos suscitados. No capítulo anterior me detive nas explicações sobre os agentes institucionais, com uma breve contextualização do percurso de meus interlocutores.

Nesta etapa do trabalho prossigo com a discussão sobre os distanciamentos e aproximações entre os principais sujeitos desta pesquisa – os acadêmicos indígenas – que revelam singularidades na apropriação de espaços e na construção de relações nas aldeias que, de alguma maneira, se estende à permanência na universidade. Dando, ainda, continuidade à aproximação do cotidiano de universitários indígenas, ressalto as situações que envolvem ações e reações kaingang e guarani, entendendo-as como expressões distintas. Esta ênfase é dada, sobretudo, no que se refere às concepções de moralidade, dívida e relações interpessoais, que por sua vez são constituídas a partir de uma referência étnica particular.

Para tanto, busquei estratégias diversas que tentassem dar conta dos movimentos e das particularidades presentes em seus percursos. Optei pela realização de entrevistas individuais e coletivas, bem como observações que tenho acumulado há algum tempo durante minha participação como monitora no Programa de Formação Intercultural, desde 2009.

Organizei essas atividades a partir do cotidiano de estudo, trabalho e interações entre os acadêmicos indígenas. Os encontros coletivos, realizados entre mais de duas pessoas, foram pensados para que o compartilhamento de experiências proporcionasse uma ampliação do diálogo sobre a permanência na UEL. Nesse sentido, foi possível estimular as lembranças dos trajetos institucionais, bem como perceber os acordos e desacordos entre as percepções sobre a permanência que iam se revelando. Descortinou-se, assim, um cenário heterogêneo de concepções, desejos e sentimentos sobre o ensino

superior e seus compromissos firmados, sem que os desacordos inibissem nosso diálogo.

3.1 – Movimentos e arranjos políticos a partir das perspectivas de acadêmicos Kaingang.

Minhas aproximações com os kaingang aconteceram de modos distintos – como monitora, ainda na minha graduação e como pesquisadora, já como mestranda– mas que permitiram, sem nenhum prejuízo o estreitar das relações. Nesse momento os interlocutores foram os kaingang da Terra Indígena de São Jerônimo e Apucarantina.

Pelo fato de os kaingang residirem e trabalharem nas aldeias e chegarem à universidade no exato início da aula, tracei caminhos diferentes para nossos encontros. Com Ângelo, acadêmico de Educação Física, residente da T.I. São Jerônimo, conversei na UEL em seus horários vagos de aula, já que cursava apenas três disciplinas. Marcela, também de São Jerônimo, é a única kaingang entre meus interlocutores que mudou-se para Londrina após ingressar na universidade, nesse caso participou dos encontros em grupo feitos na cidade.

Durante minha pesquisa de campo, um de meus interlocutores, da mesma T.I. de Ângelo, o Kaingang Leonardo, faleceu. Esse foi para mim um momento de grande perda pessoal e para a pesquisa, já que Léo foi um dos alunos kaingang com quem tive grande contato durante nossa graduação. Em meus dias de monitoria passava as tardes fazendo permanência na sala dos estudantes indígenas, lá ficavam ele e Osias, índio guarani, agora recém- formado em Jornalismo. Eu e Osias ficávamos a tarde em longas conversas, mas me intrigava o fato de Léo pouco conversar comigo, apenas respondia minhas perguntas sem que ao menos me olhasse. Talvez, cansado pela minha insistência e deixando de lado a desconfiança kaingang, Léo me tomou uma das tardes contando toda sua história de muita luta familiar e em busca de sua formação escolar. Ao final de seu relato, pegou o violão que levava com frequência para a universidade e começou a cantar as modas sertanejas, o que tanto gostava de fazer e se tornou rotina por ali. Infelizmente essa foi uma grande perda para todos e me limito aqui a apresentar apenas seu tempo de percurso e transferências na UEL, já que não me foi possível aprofundar nossa conversa a partir de minhas questões de pesquisa.

A melhor maneira para viabilizar a interação mais próxima com os kaingang da T.I. Apucarantina foi visitá-los na aldeia. Em abril de 2013 fui então pela primeira vez para a T.I. Apucarantina na condição de pesquisadora. Acompanhei alguns amigos não

indígenas que são professores na escola Benedito Rokag, aberta ano passado. Fiz um trajeto comum aos professores que o repetem toda semana. Às seis da manhã pegamos um ônibus até um dos terminais de Londrina para que de lá seguíssemos até a cidade de Tamarana. Antes que o ônibus entrasse na cidade, paramos no meio da estrada e pegamos outro ônibus que faz os deslocamentos dos professores até a aldeia, onde chegamos às oito horas.

Nos três dias em que fiquei na T.I. passei as noites na escola, junto de quatro professores que preferem passar a noite na aldeia e não refazer todo o percurso no dia seguinte. Foi também na escola onde encontrei meus interlocutores, alunos na UEL, mas que, na aldeia, atuam como professores, como é o caso dos ex-alunos Marcos, que cursava História e Rodrigo, ex-estudante de Letras e também Roberto, que até o momento da pesquisa não havia evadido, permanecendo matriculado em Artes Visuais. Entre os interlocutores dessa T.I. está Mariana, que conquistou o posto de diretora da escola de anos iniciais, João Kavagtan.

Todos os Kaingang que aqui apresento trabalham nas aldeias durante todo o dia e frequentam os cursos noturnos. Todos já são casados e com filhos, uma das razões que consideram impeditivas a mudança temporária para a cidade. Diante disso, o deslocamento diário para frequentarem a universidade tornou-se um desafio, já que não residem tão próximos e precisam conciliar o tempo do trabalho com o tempo do estudo, mas indica também outros aspectos mais relativos às relações políticas de cada aldeia, como desenvolverei adiante.

Ao chegarem à universidade, aproximadamente meia hora antes do início da aula, os alunos kaingang têm tempo apenas de jantar no restaurante universitário e seguirem direto para a sala de aula, onde, após a jornada de trabalho nas aldeias e a reduzida participação em outros espaços acadêmicos, aumenta a dificuldade em acompanhar o ritmo da turma, segundo o que eles vêm percebendo. Conforme indicam pesquisas anteriores (RODRIGUES & WAWZYNIAK, 2006; AMARAL, 2010), essa dificuldade está relacionada também a outras questões como a não familiarização com textos científicos, com a organização curricular, cobranças de provas, leituras, produção de textos, enfim, uma série de outros fatores que potencializam essa dificuldade quando a participação efetiva na vida acadêmica não pode ser alcançada (AMARAL, 2010)⁷⁸.

⁷⁸ Apesar de terem passado pelas escolas da cidade e terem alguma proximidade com a leitura e rotina de estudo dentro da escola, na universidade essa rotina toma outros rumos com uma linguagem que também se apresenta totalmente oposta a que até então tinham contato, considerando a baixa qualidade nas escolas urbanas frequentadas nas pequenas cidades que circundam as aldeias.

Esse foi um questionamento recorrente entre muitos acadêmicos indígenas quando conversávamos sobre o tempo vivido na universidade:

“Às vezes a gente pensa que bom seria se a gente terminasse um dia. Eu queria terminar! Se não perder aula você aprende, eu aprendo! A gente desce do ônibus e vai direto pra aula, termina a aula vem embora, não tem aquele contato, queria andar ali nas bibliotecas, nos projetos que tem ali, ter acesso, mas o tempo não dá (...). Meu sonho era se formar, mas eu vou me formar ainda. Eu queria estar mais perto, hoje os trabalhos são mandados por internet, aqui não tem internet, a gente sabe mexer pouco, só às vezes quando alguém ajuda a gente, isso também faz falta. A gente queria ter mais tempo pra pesquisar, ir na UEL, tem muitas coisa que eu não conheço ainda.” (Roberto, 50 anos, acadêmico kaingang no curso de Educação Física)⁷⁹.

No relatório referente aos acadêmicos indígenas na UEL, escrito em 2008, a ausência de oferta de transporte coletivo que fizesse o percurso diário da T.I. Apucarantina até a cidade de Londrina se apresentava como o principal elemento de abandono da universidade, pois a estrada que os leva à cidade fica intransitável na época de chuva. Diferente do que passam os estudantes Kaingang da T.I. Apucarantina, os que saem da T.I. São Jerônimo não encontram tantos obstáculos para o deslocamento, pois a distância da cidade de São Jerônimo da Serra, onde seguem de *van* para Londrina, é de aproximadamente dez minutos de automóvel. Há inclusive uma diferença de “prolongamento da graduação” observada entre os Kaingang dessas duas T.Is. Enquanto em São Jerônimo o que ocorre é a permanência prolongada na mesma série, com um afastamento não tão frequente, entre os moradores de Apucarantina articulam-se reprovações e constantes intervalos de afastamentos – prevalecendo as “desistências” e não os trancamentos.

Já os Kaingang da T.I. Barão de Antonina, localizada a 90 quilômetros de Londrina, vivem uma situação semelhante à dos Kaingang da T.I. Apucarantina. Saem com uma *van* da associação de moradores da aldeia até a cidade de São Jerônimo da Serra, de onde seguem juntos com os acadêmicos não indígenas e os Kaingang de São Jerônimo. Da mesma maneira que em Apucarantina, notam-se os intervalos de afastamentos da universidade, ainda através da “desistência”. Contudo, deter-me-ei aqui às situações vivenciadas pelos Kaingang da T.I. Apucarantina e São Jerônimo, considerando que no início desta pesquisa foram esses os acadêmicos matriculados com quem tive maior contato, ressaltando, porém que, ainda no primeiro semestre de 2013, duas acadêmicas da T.I. Barão de Antonina retornaram para a aldeia, mas afastaram-se, tendo planos de retomar para as atividades acadêmicas em 2014.

⁷⁹ Será preciso, por ventura, retornar ao segundo capítulo para recuperar algumas informações referentes aos acadêmicos que não serão repetidas adiante.

3.1.1 – Deslocamentos e outra opção acadêmica possível.

As distâncias percorridas também são negociadas com caciques e lideranças (em busca de um transporte), entre parentes (empréstimos de transporte ou caronas) e com a universidade (quando, por algum motivo, não conseguem fazer o deslocamento e surgem as faltas, restando então apenas a alternativa de solicitar que sejam abonadas).

Mariana, kaingang da T.I. Apucaraninha, tende a definir seus afastamentos da Universidade como uma causa produzida pela dificuldade em se deslocar cotidianamente para Londrina, não cogitando a possibilidade de fixar residência na cidade. Nesses intervalos sucessivos teve duas filhas e ocupou o cargo de diretora da escola de anos iniciais na aldeia. Nesse contexto de novas responsabilidades pessoais e profissionais o caminho encontrado por Mariana e sua família foi o desligamento temporário da vida acadêmica, o que aconteceu por duas vezes.

A mesma dificuldade encontra Roberto, também morador da T.I. Apucaraninha e professor bilíngue nas duas escolas. Sua rotina de trabalho e estudo torna-se bastante cansativa, pois, além do trabalho, diariamente tem que viajar por aproximadamente quatro horas entre ida e volta. Tanto Mariana quanto Roberto utilizam transporte próprio para irem até Londrina. Contudo, são frequentes os problemas mecânicos que os fazem ficar na aldeia.

Por quase um ano Roberto passou as noites acampado com parentes no Centro Cultural Kaingang⁸⁰ em Londrina, retornando para o trabalho na aldeia na manhã do dia seguinte. O esforço para Roberto conseguir frequentar as aulas não foi apenas dele, contou também com a participação de parentes que, sempre apoiando suas decisões, o ajudavam nesse deslocamento:

“Mês passado tinha uma prova e tinha acabado de chover, a gente foi, foi eu e meu genro, até fiquei com dó do meu genro. Ele levou eu de moto, chegou numa altura perto de Lerrovile, não sei o que deu na moto, ele foi frear e deslizou, capotamos duas vezes, cortou a perna do meu genro assim, me sujei, a sorte é que eu tava de capa né. Aí ele falou: ‘nós vamos?’. Eu falei ‘vamos, eu tenho que fazer a prova’, era uns 200 metros liso, aí ele falou ‘então você vai indo a pé e eu vou sozinho de moto até uma altura’, aí eu fui indo atrás, de repente escorreguei os dois pés, macetei a nuca. Naquele momento me deu uma vontade de...não, vou parar! Vou parar com tudo, já que eu tenho esse concurso meu, vou continuar assim”

Essa saga no deslocamento para a cidade, através do enfrentamento a qualquer custo das mais diversas situações para participar das aulas não se apresenta como um

⁸⁰ Fundado em 1999 o Centro seria um espaço para abrigar as famílias kaingang da T.I. Apucaraninha que se deslocam temporariamente para a cidade, contudo, está atualmente desativado, aguardando recursos financeiros para sua reforma e reativação. Enquanto aguardam essas mudanças, as famílias kaingang continuam a ocupar o espaço através de acampamentos em barracas de lona.

caso isolado; são várias situações de pequenos acidentes na estrada que os acadêmicos passam para chegar à universidade.

Contudo, um novo cenário vem se colocando aos acadêmicos da T.I. Apucarantina, o Ensino à Distância (EaD) na UEM, como descrevi no primeiro capítulo. Já desgastados pelas situações conturbadas de deslocamentos e pelo pouco acompanhamento das atividades acadêmicas, eles passam a considerar o Ensino à Distância como uma maneira possível de concluir o ensino superior, alcançando assim, o *sonho* que tem sido adiado por inúmeras adversidades. Há, entretanto, diferenças na concepção sobre essa reopção na modalidade de ensino (EaD) oferecida para a formação superior. Apresentam-se sobre isso intenções variadas, ou seja, as intenções relacionadas ao ensino presencial não são exatamente as mesmas que as relacionadas ao Ensino à Distância, ainda que o fim seja o mesmo – a conclusão do curso.

O cargo de diretora ocupado por Mariana é percebido por ela e pelos demais kaingang como uma conquista e que essa escolha deve ser respeitada e mantida, pois enfatizam que isso só foi possível após o enfrentamento de lideranças e cacique que exigiram a representação kaingang na diretoria da escola:

“No início até falei pra minha mãe: ‘eu vou largar do meu trabalho, acho que só vou estudar’. Aí ela disse assim ‘você pensa bem, porque você tem seus filhos, como você vai criar?’ Aí já fica meio assim, daí a própria liderança falou assim pra mim: ‘se você for estudar, quem vai ficar na escola? Você sabe que você ajuda muito na escola. Se você sair, como que vai ficar essa escola?’.”

Desse modo, é presente o sentimento de compromisso/obrigação que vem acompanhado da cobrança que faz com que Mariana reveja os percursos possíveis a serem seguidos em sua formação acadêmica. Por já ter “garantido” na aldeia o cargo como diretora⁸¹ e por pertencer a uma família com forte representação política entre as lideranças, Mariana considera o EaD como o melhor caminho para a obtenção de seu diploma. Vê-se nesse momento a articulação entre o que é desejo individual (prestígio adquirido) com o que é projeto coletivo (ter um profissional formado, mas que não abandone suas obrigações).

Ter em mãos o diploma com o reconhecimento institucional de sua formação superior – considerada uma prova irrevogável de sua capacitação – aparece como motivação principal para Mariana. Mesmo sendo a diretora da escola, permanece nela o desejo de ser reconhecida como uma profissional graduada:

⁸¹ Essa garantia não deve ser compreendida como estável, pois os jogos políticos internos podem colocá-la em risco.

“Tenho que terminar para estar ajudando, eu tenho que dar um jeito de terminar isso por que...assim, eu vejo que mesmo não tendo um curso superior, eu consigo notar como se deve trabalhar na escola, eu tenho a visão de como trabalhar com os alunos indígenas e como passar isso para os professores. Eu faço isso, mas enquanto não tem...ah tem que ter aquele papel né, então isso que faz a gente continuar”.

Por outro lado, Roberto que também tem sua “garantia” de trabalho por ser concursado e atuar nas escolas da aldeia, parte de outras percepções sobre a sua formação, entendendo que o primordial em seus desejos é se apropriar dos espaços e do que a universidade lhe tem a oferecer, ampliando suas experiências que, para ele, não se esgotam no recebimento do diploma.

Nesse sentido, partilho da seguinte reflexão de Sahlins: “o objeto simbólico representa um interesse diferencial para vários sujeitos conforme seu lugar diferencial em seus esquemas de vida.” (SAHLINS, 2008, p.310). A partir disso, vale pensar no lugar ocupado por esses acadêmicos dentro da T.I. para compreender as motivações que seguem ao traçar determinados caminhos ao longo da vida universitária. Trata-se de olhar para as relações que passam a ser construídas entre interesse e valor, a partir do ponto de fala de cada um. Desse modo, para Mariana o interesse, que conforme Sahlins é aquilo que faz diferença, é obter o diploma e o reconhecimento que o acompanha, realizando um desejo pessoal sem romper com a obrigação que é gerada pela relação mantida com os demais kaingang da T.I, sobretudo caciques e lideranças.

Sobre o Ensino à Distância, Roberto me disse que essa experiência acadêmica só lhe terá sentido quando as possibilidades de transferência de seu trabalho para a cidade forem totalmente anuladas e não mais conseguir conciliar o deslocamento entre a aldeia e a universidade.

Essas são duas experiências que colocam o EaD como uma alternativa a ser pensada para a conclusão da formação superior. Há, porém, outros acadêmicos de diferentes Terras Indígenas que já frequentam os cursos oferecidos na UEM, contabilizando até 2013 três kaingang matriculados em História. Essa presença, ainda tímida, mas com uma procura já significativa, que marca essa modalidade de formação, somada a pouca presença kaingang residindo em Londrina durante a graduação, abre espaço para pensar quais têm sido as formas de relação e percepção kaingang com a cidade e a universidade nesse período de formação acadêmica.

Talvez seja preciso olhar para a experiência do Ensino à Distância mais detalhadamente, tentando compreender como têm sido construídas as relações e processos comunicativos e compreensivos de saberes que são transmitidos virtualmente.

Ao tempo em que pode haver maiores dificuldades ao lidar com essa nova linguagem ainda mais distanciada, pode talvez ser identificado um maior conforto dos acadêmicos no que se refere às relações entre professores e outros acadêmicos não indígenas, dado que, diferente do ensino presencial, as relações tornam-se mais impessoais.

Seja no ensino presencial ou à distância não há como conferir de fato um espaço de conforto nesse campo de relações políticas que caiba a tão mencionada garantia de trabalho, pois a possibilidade dessa garantia ser colocada em risco não deve ser desconsiderada, uma vez que o poder político exercido na T.I. é capaz de alterar essa situação de segurança, conforme relações e acordos feitos e desfeitos.

Para Mariana, a relação dos Kaingang com a cidade aparece como uma real complicação, o que o EaD amenizaria. Menciona a mudança temporária para a cidade como uma opção pouco presente entre os Kaingang, destacando a impossibilidade de viverem na cidade longe de seus parentes. Afirma, ainda, que mesmo nos casos em que a família desloca-se junto, a permanência no meio urbano não se dá por um longo período. Em suas conclusões, as dificuldades enfrentadas na graduação são multiplicadas quando os kaingang se mudam para a cidade devido às diferentes rotinas e relações que são consideradas muito distantes.

Esse discurso de Mariana em que opõe os kaingang à moradia na cidade por conta de uma “diferença cultural”, é reproduzida por universitários dos dois grupos étnicos que, ao destacar o uso da língua materna, percebem os kaingang como “mais índios”. Há uma ênfase principalmente com relação aos kaingang da T.I. Apucarantina em que a população é considerada, em sua maioria “índios puros”, tomando a língua e o sangue como fatores principais de referência.

Voltando às noções de segurança e instabilidade, é importante entender que são situações presentes não apenas entre os Kaingang, há também entre os Guarani essa rede de relações e trocas que deve ser considerada. Os Kaingang que vivem com essa particularidade de deslocamento diário, passam por uma relação particular entre segurança/instabilidade, diferente daquela que é percebida no caso dos que vivem na cidade. As relações de confiança são firmadas através, por exemplo, do trabalho na aldeia durante a graduação, o que sugere uma relação de compromisso com seus pares que vivem na T.I.

Todavia, o deslocamento não se torna o elemento central dessa experiência, mas sim as relações que fazem com que ele exista e seja um fator utilizado na argumentação dos alunos kaingang sobre suas eventuais ausências na universidade.

3.1.2 - Alguns apontamentos sobre experiências em sala de aula.

É comum aos kaingang que perfazem o caminho da terra indígena à UEL – com reduzida exceção – a atuação como professores nas escolas indígenas, cargos que lhes exigem a participação em diversos cursos de formação e participação em encontros de educação escolar. O tempo em que estive nas T.Is kaingang Apucarantina e São Jerônimo em fase de campo para o projeto de extensão nas escolas, foi notório perceber como a escola é um lugar de grande destaque para todos da aldeia. Esse espaço tornou-se referência para diversos momentos de encontros políticos, inclusive de eventuais atendimentos sociais com visitas da antropóloga que atua na prefeitura de Londrina, Marlene de Oliveira. Dessa maneira, as escolas indígenas tornaram-se a menina dos olhos de todo os moradores das aldeias, sobretudo em áreas que oferecem todas as modalidades de formação, como é o caso de Apucarantina e São Jerônimo. Todo o prestígio conferido às escolas é da mesma maneira atribuído aos professores kaingang que, entre meus interlocutores, têm um longo tempo de trabalho.

Essa representatividade política da escola, o prestígio que a envolve e as exigências de formação devem ser consideradas para que se possa tentar compreender a postura desses professores à frente das escolas. A primeira atividade de extensão do projeto nas escolas indígenas foi na T.I. Apucarantina, onde aproveitamos um dos dias da semana pedagógica – organizada pela SEED/PR – para apresentar aos professores indígenas e não indígenas a equipe e os objetivos do projeto. Essa apresentação foi acompanhada por uma dinâmica em que os professores kaingang se sobressaíram em suas perspectivas e definições sobre educação escolar, questionando os desencontros entre escola indígena e SEED/NRE, aproveitando a presença de funcionárias do NRE de Londrina, responsáveis diretos pela condução dos trabalhos relativos à educação escolar indígena.

Essa interação em que os professores kaingang⁸² se colocavam ativamente em suas considerações diante dos professores não indígenas, da equipe do projeto e do NRE não transparecia qualquer desconforto.

Diferente disso, a presença desses professores kaingang nos cursos regulares na UEL, na condição de alunos, se manifesta timidamente. Assim, a segurança dá lugar ao retraimento. Em sala de aula, mesmo quando há presença de mais alunos não indígenas, não ocorre de maneira tão ativa como na aldeia, certamente por ser o espaço em que sentem alguma segurança em garantir essa postura. De outra forma, enquanto na T.I. os

⁸²Entre eles uma kaingang já graduada e outros três alunos da UEL.

professores são grandes protagonistas e é sempre destacado o prestígio e o reconhecimento do local de trabalho e da profissão exercida, na universidade eles têm expectativas negativas: esperam pelo não reconhecimento e pelo desprestígio, como me disse Marcos, da T.I. Apucararaninha:

“minha visão era sobre a discriminação, a gente ia entrar no meio de um pessoal que não conhece a realidade indígena, mas mesmo assim eu fiz amizade com alguns deles lá. Um dia eu me senti discriminado também ali dentro. A professora começou a falar da cultura indígena, e lá na sala era eu e a Isabel [índia kaingang da T.I. Barreiro]. A professora começou a falar dos nossos antepassados [mas não com eles, alunos kaingang], aí mais da metade da sala saiu, parece que eles não tinham interesse algum, eu me senti muito constrangido. Eu me senti muito chateado. A gente tem vontade de conversar sobre o que a gente entendeu e tirar as dúvidas, mas eu tenho medo, de perguntar, de falar errado.”

Tratarei mais a frente essa dimensão do *medo* que acompanha também outras experiências. Mas já é possível perceber que o que sobressai no olhar de Marcos sobre sua permanência não é em relação às amizades que fez ou mesmo sobre a boa relação mantida com a CUIA. Destaca-se o peso da falta de apreço pela história e, quiçá da presença dos dois kaingang. Essa mesma situação de silenciamento durante as aulas reaparece em outras situações, e o protagonismo tão presente nas escolas indígenas acaba sendo ocultado na universidade.

A mesma noção de *semantical gap* (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000) que relaciono aos pontos de vista de alunos e docentes da CUIA, no capítulo anterior, ajusta-se nessa interação entre alunos e sala de aula (docentes e alunos não indígenas). Esse espaço não tem permitido uma troca total de experiências acumuladas por esses sujeitos. Outras experiências em sala de aula, como seminários e trabalhos em grupo, desde o início da política de acesso, foram tratados como principais circunstâncias em que se sentem coagidos – pois dificilmente são convidados a compor algum grupo e o seminário se torna um árduo desafio.

Essas questões de cunho pedagógico são aliviadas, mas nem sempre através de monitorias⁸³, e sim pelos laços de afinidade que vão sendo tecidos no cotidiano em sala de aula, como quando Roberto fez sua transferência para o curso de Educação Física:

“[Em Artes Visuais] tinha uns professores que queriam ajudar a gente, um professor que eu gostei muito foi da sociologia. Depois da aula esse professor me chamava pra conversar. Já os não indígenas têm dificuldades de perguntar alguma coisa perto das próprias pessoas deles, imagina o indígena perguntando perto de 20, 30 alunos ali. Esse professor era assim, no final da aula perguntava se tinha entendido, a gente conversava, não tinha medo de chegar nele e perguntar alguma coisa. Agora, se o professor chega lá e trata

⁸³ Monitorias que em sua maioria permanecem com o distanciamento dos sujeitos – monitor e aluno indígena, como detalhei no capítulo anterior.

você como os outros...tinha um professor que chega e falava ‘aqui e assim’ e falava, falava, falava e não percebia que tinha aluno indígena ali.”

O *medo* e o constrangimento quando contrastados com o acolhimento produzem uma abertura ao diálogo e, de algum modo, aproxima-se do que podemos considerar como horizontalização das relações, reativando o lugar de reconhecimento desses sujeitos indígenas.

Mesmo não ocupando a centralidade no discurso dos alunos indígenas, há uma valorização desse acolhimento por meio de comparações e diferenciações, como Roberto faz ao final de sua fala.

3.2 – Ser Guarani também na cidade: novos desejos e obrigações na universidade.

Da mesma maneira como ocorre com os kaingang, meu acesso aos estudantes Guarani foi possibilitado pela minha participação no Programa de Formação Intercultural, em 2009. Foi nesse período em que os conheci e passamos a ter uma convivência mais aproximada, sem muitos problemas para iniciar a pesquisa.

A ideia inicial seria realizar os encontros em grupo no Museu Histórico de Londrina por ser um espaço de fácil acesso a todas as alunas. Todavia, em nosso primeiro encontro, as três primas guarani que compareceram sugeriram de nos encontrarmos na casa de Márcia, para ficarmos mais a vontade. Decidimos então assim fazer. Ocorre que tivemos quatro tardes de encontros e apenas dois foram na casa de Márcia, pois no segundo dia ela não pode participar e então nos encontramos na UEL, ao lado da sala de referência dos alunos indígenas, mencionada no segundo capítulo.

Asseguro que essa metodologia não causou nenhum prejuízo à pesquisa, pois logo no primeiro dia diversos assuntos extremamente pessoais foram narrados sem qualquer constrangimento, trazendo à tona assuntos desconhecidos não só por mim, mas também pelas primas que ali estavam.

A distribuição de temas para esses encontros foi o seguinte: 1- Memórias sobre a experiência na educação em escolas indígena e urbana; 2 – Experiências na universidade e na cidade; 3 – Planos e perspectivas pós-formadas.

Fora esse momento direcionado à pesquisa, nos encontrávamos em outras situações, como em reuniões feitas pela CUIA, em confraternização dos alunos (que sempre eram feitas na casa de Márcia), em viagens que fiz às Terras Indígenas, em bares, etc. Isto é, minha relação com elas não se restringia ao momento de encontro em

grupo ou em formalidades na UEL, o que considero ter possibilitado a relação mútua de confiança.

Ainda que essa relação exista – pois antes, durante e após a pesquisa de campo mantivemos uma relação de proximidade e boas conversas – alguns limites certamente me foram colocados e outros negociados. Em nosso primeiro encontro a primeira negociação foi com o uso do gravador que a todo momento era lembrado por elas com certo desconforto, principalmente quando entravam em algum assunto mais delicado. Afirmando que me responsabilizava pelo não compartilhamento das entrevistas a outras pessoas, nossa conversa seguia de modo mais tranquilo, mas ainda com certo receio que elas manifestavam.

Em determinado momento, já no fim da tarde, Raquel e Márcia, iniciaram um desabafo de reconciliação, o que me surpreendeu e também me desconcertou, pois não sabia que havia entre elas algum desentendimento. Tomadas pelo calor das emoções choravam e acentuavam sérios problemas que passaram e estavam passando, o que me fez desligar o gravador e também não tratar desses temas, delicados e caros ainda a elas mesmas. Desse modo, uma relação de confiança se firmava ali, com limites necessários, mas que me garantia algum espaço mais próximo entre elas – mais próximo do que talvez imaginasse.

Nosso segundo encontro, três semanas depois, contou com a presença de uma aluna kaingang, momento em que o constrangimento também não aconteceu. Todas ali já se conheciam de tempos e compartilharam inúmeras experiências, mesmo que com pontos de vista divergentes sobre cada uma delas. Se por um lado, mais uma pessoa passou a integrar o grupo, por outro lado houve também a recusa. Bruno, acadêmico guarani no curso de Educação Física, não concordou com a dinâmica, preferindo uma conversa individualizada, argumentando que o melhor seria “cada um falar por si”, com o declarado desejo de evitar maiores discussões e desacordos.

A partir dos diálogos estabelecidos entre nós é que me empenhei na reflexão sobre as relações entre os Guarani e os demais agentes envolvidos nessa política de acesso à universidade. Dou espaço às noções de compromisso/obrigação geradas a partir de uma rede de relações de troca. Embora essas mesmas categorias – compromisso e obrigação – reapareçam no cotidiano dos acadêmicos kaingang, procuro pelas nuances presentes nas relações sociais que podem ser compreendidas a partir de marcadores étnicos que os tira da genérica categoria de “estudantes indígenas”.

Assim como os Kaingang, os Guarani que frequentam os cursos na UEL também tiveram, em sua maioria, alguma forma de relação prévia com a cidade, seja por meio da escola, dos atendimentos sociais e de saúde, na busca por trabalho ou em deslocamentos temporários para venda de artesanatos, cestarias e flores. Porém, os guarani estão mais presentes na cidade de Londrina durante a graduação, dado que a maioria frequenta cursos integrais ou vêm da T.I. Pinhalzinho, localizada a 170 quilômetros de Londrina. Assim, a mudança para Londrina acaba se firmando como a melhor alternativa.

Amaral (2010) se refere a essas experiências como um momento de aproximação e busca de familiaridade com a universidade, bem como com a cidade, já que há uma reorganização no cotidiano, cunhando o termo “univer-cidade”. Essa reorganização exige ainda que se construa outra interação com a cidade, pois agora não seguem acompanhados de suas famílias e também não se deslocam para permanecer por um curto período de tempo. Esse outro modo de se relacionar com a cidade coloca-os diante de tomadas de decisões e descobertas que geram um misto de encantamento e aversão a essa experiência, como comentou Rafaela, acadêmica Guarani que com 25 anos cursa o 4º ano de Secretariado Executivo:

“lembro que nas primeiras vezes eu vinha pra UEL chorando, mas ao mesmo tempo em que eu vinha chorando eu já falava ‘nossa, tô longe do pai e da mãe, agora eu posso me livrar um pouco da prisão’. Aí eu lembro que quando eu ia pra casa a mãe fazia eu deitar no colo dela, nossa aí eu falava ‘nossa, não quero voltar pra Londrina’, eu entrei num conflito”.

Contudo, esse misto de sensações, segundo o que me contavam os Kaingang e Guarani, foi aproveitado primeiramente a partir da descoberta de novas experiências, dos prazeres e diversões que encontravam na cidade, relegando à universidade uma preocupação secundária. Sobre tal situação, os acadêmicos se referem às dolorosas experiências vividas em sala de aula, que aliviavam nos encontros em bares com outros indígenas. Isto é, os prazeres não encontrados na universidade eram buscados em contextos de maior informalidade, nos quais, segundo contam, sentiam-se “protegidos”, “entre iguais”.

Com exceção de Raquel que mudou para a cidade junto de sua família antes de ingressar na universidade, ainda no ano de 2001, e de Márcia, sua prima, que quando passou em seu primeiro vestibular, em 2007, também já residia na cidade com sua família há alguns anos, os outros dois acadêmicos contaram com a colaboração de parentes ou conhecidos com quem passaram a dividir as despesas. Em sua pesquisa junto aos acadêmicos indígenas no Paraná – alguns deles também meus interlocutores – Amaral (2010) ressalta o deslocamento familiar para a cidade como fator de primordial

importância para a permanência desses acadêmicos na “univer-cidade”. Essa referência positiva à presença familiar na cidade no período da graduação fez parte da vida de Raquel, que teve suas dificuldades amenizadas, não apenas pela segurança sentida ao ter por perto a presença dos pais, mas também pelo fato de seus irmãos freqüentarem a mesma universidade que ela.

Segundo Amaral (2010), aqueles que não puderam se deslocar junto de suas famílias advertiam sobre a importância em ter um espaço de moradia voltado aos estudantes indígenas, possível apenas para os acadêmicos da UEM que têm na ASSINDI⁸⁴, um espaço de convívio que, conforme o mesmo autor possibilita o fortalecimento da identificação étnica e facilita a permanência, oferecendo estrutura básica de moradia para a vida na cidade durante a graduação.

Diferente do contexto de moradia encontrado em Maringá como mencionado no primeiro capítulo, os acadêmicos da UEL têm a Casa do Estudante⁸⁵ que, localizada no campus, oferece oitenta vagas para alunos de baixa renda e alunos indígenas. De qualquer maneira, durante os onze anos de presença indígena na universidade, a procura pela moradia tem sido cada vez menor, sendo esta uma das preocupações de Laura, que além de integrante da CUIA é a assistente social encarregada pelos assuntos da moradia estudantil.

Mesmo com propostas de readequação dos quartos e de outros espaços para que atendam as necessidades dos acadêmicos indígenas, a possibilidade de residir na Casa do Estudante não tem despertado o interesse de quem se muda para Londrina.

O deslocamento para a cidade traz consigo a possibilidade de vivenciar certas liberdades, não totalmente aproveitadas quando estão sob os olhares de parentes e lideranças nas aldeias (SAHLINS, 1997; PALADINO, 2006). Em conversas junto aos acadêmicos esse sentimento de liberdade era manifestado junto à necessidade em esgotar as alternativas de diversão e lazer oferecidas pela cidade.

Essa recusa pela Casa do Estudante foi mencionada pelos acadêmicos como uma experiência que rompe com sua privacidade e os deixa em situação de desconforto, pois mesmo em um quarto em que tenha apenas acadêmicos indígenas não há total liberdade e privacidade em seus horários e atividades. É possível, então, considerar que morar na Casa do Estudante, localizada dentro da Universidade e distante do centro de Londrina

⁸⁴ Como consta na nota 48.

⁸⁵ Houve um período em que aqueles que se mudavam para a cidade passavam alguns dias em um hotel pago pela FUNAI, mas que segundo as recordações de diversos acadêmicos que passaram por lá, as condições eram de extrema precariedade e sem nenhuma segurança.

não seja visto pelos acadêmicos Kaingang e Guarani como vivência plena de uma liberdade, que podem usufruir em outros espaços com regras criadas por eles próprios. Como se a possibilidade de serem espreitados os fizesse desistir de tal alternativa, mais econômica, porém, ao mesmo tempo, mais cerceadora.

Desse modo, o aluguel de casas tem sido a alternativa mais buscada pelos guarani e eventualmente pelos Kaingang que se mudam para a cidade, como é o caso de uma de minhas interlocutoras. Morar na cidade significa ainda ampliar a mobilidade de seus parentes, que passam a ter um lugar de hospedagem por algum tempo na cidade, sobretudo mãe e irmãos. Marcela, índia kaingang, acomodou em sua casa por quase um mês, uma amiga kaingang da T.I. Apucaraninha que estava prestes a dar a luz. Esse movimento faz desses novos lugares uma parte que compõe essa rede de solidariedade.

A distribuição dos alunos pela cidade de Londrina vai da região central aos bairros mais estigmatizados⁸⁶, cujo trajeto até a Universidade leva cerca de uma hora. Pela pouca adesão à Casa do Estudante e pela falta de um espaço comum, aos moldes da ASSINDI, as redes de relações entre acadêmicos indígenas foram sendo estabelecidas por meio da iniciativa em dividir entre eles o aluguel de casas, mas também através dos encontros em bares e festas, que no início eram mais frequentes.

De acordo com Amaral (2010), a articulação entre os acadêmicos no espaço urbano – em suas moradias ou locais de lazer – foi capaz de oferecer em alguns momentos o apoio, a segurança e o diálogo necessários para tomadas de decisões. Ao recordarem dos anos que foram de 2004 até aproximadamente 2008 e 2009, Márcia e Marcela reafirmaram enfaticamente a importância dos constantes encontros entre parentes e amigos que lhes proporcionavam o compartilhar de experiências, angústias, prazeres e desejos em tempos que a presença de acadêmicos indígenas na cidade era maior, cujos laços também eram mais sólidos.

Esses momentos em que explorar a cidade e seus encantos foram vivenciados com intensidade deram espaço, com o passar do tempo, para outras sensações e percepções sobre estar no meio urbano. O período de residência na cidade, além de ter presente as relações entre acadêmicos em situações de informalidade e lazer, foi marcado pela compreensão da lógica de organização urbana, de administração da bolsa auxílio, bem como pelo aprendizado em lidar com a distância da aldeia⁸⁷, como coloca Marcela:

⁸⁶ Esses bairros não estão todos em áreas periféricas, alguns estão bem próximos ao centro de Londrina, mas são marcados por um alto índice de violência e localizados em zonas de prostituição, ocupando manchetes sensacionalistas de telejornais, que estigmatizavam espaços e pessoas que os habitam.

⁸⁷ Não é apenas estar longe da família e amigos que passa incomodar os acadêmicos, é também a necessidade de se empenhar em compreender e acompanhar as diversas regras e organização presentes tanto na cidade quanto na

“Eu já conhecia Londrina, porque minha vó vendia balaio, mas a gente não tem noção que tem que pagar aluguel, quer uma cebolinha tem que comprar, quer um limãozinho tem que comprar (...). Aí eu vim pra cá e eu comecei a receber a bolsa, recebi a bolsa e era 350,00, eu nunca tinha pegado 350,00 na minha vida, era a mesma coisa que jogar 24.000.000 na minha mão, entendeu? Era muito dinheiro pra mim. Lembro que quando eu fui lá receber, fiz assim [abriu o dinheiro nas mãos] e falei meu deus o que eu vou fazer com tanto dinheiro? (...). Foi muito difícil porque eu nem sabia falar direito, como se virar, como entrar num banco, como entrar numa loja, como que pergunta, como pegar um ônibus? É na prática, no dia a dia que vai aprender”.

O aprendizado dessa nova forma de comunicação e movimentação na “universidade” tem sua dificuldade potencializada quando a recepção dos acadêmicos indígenas não é tema de discussão da CUIA local. Márcia, mais habituada com a vida urbana, se recorda da dificuldade enfrentada por seus dois amigos kaingang que mal falavam o português e mantinham uma relação mais distanciada com a cidade. Os três chegaram ao município de Cascavel no mesmo ano, mas sem informações sobre quem procurar e como resolver as questões burocráticas de início de ano, até que buscaram ajuda em uma igreja e lá foram acolhidos. Todavia, em pouco tempo os dois Kaingang retornaram para a aldeia. Sem qualquer aproximação com a CUIA local, Márcia solicitou transferência para a UEL. Essa mudança de instituição lhe rendeu uma transferência de curso e experiências acadêmicas, que posteriormente dividiu com duas de suas filhas.

3.2.1 - Sinais estéticos e o jogo com as imagens.

Não são apenas as questões pedagógicas ou de tato com a estrutura burocrática da universidade que surgem como novas situações aos ingressantes. Aliada a esses tais fatores, são expostas preocupações que provêm da noção de “boa imagem”, aludindo principalmente às roupas e posturas que de modo sutil são cobradas na universidade e na cidade.

Esse sentimento de cobrança por uma “adaptação”, sentida sobre o próprio corpo, tem como referência o “jeito de se vestir na cidade”, o que seria o oposto ao “jeito de se vestir na aldeia”. Ter que estar “bem vestido”, “bem apresentado” conforme o que eles consideram ser o “jeito do branco” faz a vida na cidade e na universidade ser uma constante “imitação”, no sentido maussiano do termo (MAUSS, 2003) em que se busca, mesmo que a contragosto, uma aproximação e um modo de ser que tenha aprovação dos não indígenas, construindo, assim, uma personagem.

universidade, criando assim, um duplo desafio constituído de sentimentos contraditórios que pode ser percebido nos discursos que vão do desejo de “querer ficar” e do desejo de “querer pisar na terra”.

Isso se sustenta em algumas situações que percebi tanto em minha relação com os alunos, quando podia perceber a preocupação com o modo de se arrumar, quanto nas próprias falas desses estudantes que, em determinadas ocasiões faziam brincadeiras com o modo de se vestir nas aldeias, positivando apenas o modo de se vestir na cidade. Em outros momentos se referiam a esse “jeito de se vestir na cidade” como um incômodo, já que é preciso ser vigilante e isso demanda algum dinheiro. Marcela, a única Kaingang que mora em Londrina, lembrou-se em uma de nossas conversas do dia em que recebeu sua primeira bolsa e logo foi comprar novas roupas.

Em outra situação, Rafaela, Guarani, queixava-se dos olhares de colegas de sua turma de Secretariado Executivo no início da graduação, quando eu ainda não a conhecia. Após sua queixa não pude deixar de notar que quando nos encontrávamos perto do horário de sua aula, Rafaela estava com roupas brilhosas, maquiagem, salto alto, me dizendo que as mulheres de sua sala eram muito elegantes e ela não poderia ser tão diferente ali para não atrair tantos olhares de reprovação. Ao mesmo tempo em que isso aparecia como uma preocupação, aparecia também como uma diversão que lhe causava até certo prazer.

Nesse contexto, a comunicação não passa despercebida, já que na universidade e na cidade vivem em constante comunicação, não como quando estão na aldeia entre os “parentes”, começando pela linguagem acadêmica que passam a conhecer. Quando Mauss se refere aos “modos de adestramento e imitação”, nas técnicas corporais, é possível refletir sobre a construção de pessoa Kaingang e Guarani em seu meio familiar e de que modo esse adestramento e imitação são reelaborados na “univer-cidade”, sugerindo, então, a seguinte reflexão: “ela [a máscara] pode também significar o personagem que cada um é e quer ser, seu caráter (...) Marco Aurélio cita: ‘esculpe tua máscara’, impõe teu ‘personagem’, teu ‘tipo’, teu ‘caráter’”. (MAUSS, 2003, p. 391).

A transformação ocorrida a partir dos conhecimentos adquiridos na universidade é ressaltada, pelos acadêmicos e por seus parentes na aldeia, através da mudança vocabular e pela própria postura. Penso então, na constituição de uma nova pessoa indígena, no sentido do que Mauss chamou de “adestramento” e “imitação” de novas formas de comportamento. Contudo, seria um erro crer que esse “adestramento” e “imitação” sejam indicativos de uma reprodução inconsciente e diluidora das identidades étnicas. Certamente não posso deixar de mencionar os casos em que essa mudança vocabular e de postura afeta de forma negativa as relações entre universitário indígena e comunidade, pois, sob a visão dos próprios indígenas, há quem volte

transformada em “pessoa branca”, sem o interesse em dialogar com as lideranças de sua comunidade.

3.2.2 - O sentido da bilocalidade no contexto de formação superior indígena.

Eduardo, da T.I. Pinhalzinho, chama a atenção para uma das preocupações mais comentada pelos acadêmicos que migram temporariamente para a cidade, que é a ajuda financeira oferecida às suas famílias na aldeia, que acontece independente de serem casados e terem filhos. Há nessas relações estabelecidas entre família na aldeia e acadêmico na cidade uma relação de reciprocidade, onde, de um lado tem-se o comprometimento dos acadêmicos em continuar contribuindo com as despesas da família, e, de outro lado, tem a ajuda familiar através do envio de produtos alimentícios em momentos de não recebimento da bolsa (PAULINO, 2008; AMARAL, 2010). Essa relação de uma dupla vida de responsabilidades, com seus compromissos na cidade e também na aldeia, leva-os a buscar outros meios financeiros para se manter e ainda contribuir no sustento familiar. Esse fenômeno, considerado por Amaral (2010) como um dos elementos do que o autor chama de pertencimento étnico comunitário, revela a seguinte preocupação que aparece de modo bem direto no relato de Marcela, Kaingang que cursa Serviço Social:

“Eu lembro de um dia que eu e a Nyg [ex-aluna Kaingang na UEL que também cursava serviço social com Marcela] recebemos, e toda a vez que a gente recebia a gente ia lá no Shopping Royal, comer um pedaço de pizza e tomar um suco. Aí eu liguei pra minha mãe, para perguntar como que tava e que eu ia depositar um dinheiro, porque toda vez eu depositava e depósito ainda. Aí meu irmão que atendeu, eu falei: ‘ah quero falar com a mãe’. Ele falou ‘ah fia, tô na roça, tô colhendo feijão e trouxe o celular da mãe’. Tava um sol quente, quente, quente. Nossa, aquilo...sabe...fiquei quase uns dois meses com aquilo na cabeça, porque putz, eu comendo pizza no shopping, tomando suco e meu irmão arrancando feijão num sol quente? (...). Como vou comer, arroz, feijão, bife e salada se a minha mãe está comendo só arroz e feijão? Eu não sei se os não índios são assim, mas os indígenas são assim”.

Essa rede de relação entre acadêmicos e familiares indica uma troca não apenas material, mas de experiências, saberes e afetos, que também gera a curiosidade e o interesse de seus parentes na aldeia, estabelecendo trânsitos entre coisas e pessoas em meio a esses dois espaços, aproximando-se da constituição de uma sociedade bilocal (SAHLINS, 1997) que prioriza a continuidade de relações – até mesmo por entenderem que, *a priori*, se trata de uma migração temporária para a cidade. Todavia, essa sociedade bilocal permanece em constante instabilidade e não cessam as negociações entre acadêmicos, parentes e lideranças. Estes últimos colocam os acadêmicos indígenas ora em situação de prestígio, por estarem vivendo na cidade e na universidade, elevando

assim o status desses acadêmicos na T.I., ora consideram esse deslocamento para a cidade como perda gradativa da identidade étnica, ao considerarem que existe um distanciamento tanto pela nova moradia quanto pelos novos conhecimentos adquiridos, produzindo uma identidade alterada (SAHLINS, 1997), às vezes interpretada por quem está na aldeia como um processo em que se “deixa de ser índio”.

O poder atribuído à assinatura do cacique no momento da inscrição para o vestibular não é desprezível; ao contrário disso, ela cria entre os moradores da Terra Indígena e universitários uma relação também de obrigação. Sempre se espera deles o “retorno” para a “comunidade”, contribuindo com os saberes que confiam ser significativos. A retórica do bom retorno (o retorno garantido) também faz parte da performance de caciques e lideranças Guaraní em reuniões com a CUIA. Faz-se necessário, então, meios de manter a confiança⁸⁸ que os estudantes dizem ter nos caciques, comunidade e lideranças.

Dentre meus interlocutores apenas uma pessoa morava na cidade há muito tempo, mas tanto em seu caso como de outros acadêmicos que já moram na cidade, há um maior empenho discursivo em mostrar o compromisso com as Terras Indígenas de pertença. Amaral (2010) não desenvolve isso em sua tese, mas apresenta a noção de “pertencimento étnico-comunitário” a partir dos relatos de seus entrevistados que mencionavam frequentemente a importância em manter laços com a Terra Indígena não só no sentido de apoio familiar, mas também de perceber que esses laços são necessários para o reconhecimento que a própria comunidade auferi ao universitário indígena. Esse desejo de maior aproximação e reafirmação de seu compromisso com a “comunidade” pode ser entendido a partir da reflexão proposta por Amaral (2010) como uma forma de não se tornar uma “pessoa estrangeira”.

Diante da preocupação em manter o reconhecimento de lideranças, os acadêmicos buscam estabelecer uma participação política mais ativa em reuniões e encontros locais e nacionais direcionados às mais diversas questões envolvendo a temática indígena. Por esse motivo ausentam-se de muitas atividades acadêmicas para estarem presentes nesses eventos, tentando garantir a confiança de cacique e lideranças que, de alguma maneira, fizeram o endosso para que estejam frequentando a universidade.

De tal forma, a liberdade garantida na cidade também passa a ser negociada e questionada em seus limites, seja pela manutenção das relações políticas, seja pela

⁸⁸ É preciso ressaltar que a confiança mencionada expressa a obrigatoriedade das relações, o que nem sempre é encarado com bons olhos pelos alunos, já que nem sempre é possível confiar na garantia do bom retorno.

necessidade de “pisar na terra” e rever os parentes. Passado o tempo em que a forte presença indígena na cidade foi marcada pelos momentos de lazer e proximidade, as responsabilidades acadêmicas foram tomando os espaços e tornando a moradia na cidade mais voltada aos compromissos com o curso, a fim de concluírem essa etapa.

Muitos desses acadêmicos ao retornarem para a aldeia em épocas de férias, feriados ou mesmo aos finais de semana quando não estavam trabalhando, acabavam prolongando o período de estadia na T.I. Às vezes tais prolongamentos na casa de origem resultavam em retornos à Londrina apenas semanas ou meses depois, quando então já estavam reprovados por falta e com o corte de bolsa consolidado. Assim a situação ficava ainda mais complicada, comprometendo tanto a continuidade no curso, quanto a estadia na cidade pela falta de dinheiro para cobrir as despesas. Esses momentos de desassossego são descritos por Rafaela da seguinte maneira:

“sabe aquele passarinho que você prende na gaiola assim, não pode voar, não pode comer, não pode fazer nada? É como o indígena se vê na cidade (...) lá na aldeia você pode sair descalça, sem pentear o cabelo, eles não te olham. A maneira que os não índios olham pra gente não precisa dizer nada.”

Em diversas ocasiões quando conversávamos sobre a vida na cidade, os acadêmicos não mencionavam com tanta ênfase as relações e construções positivas que alcançaram na cidade, como a participação em estágios, por exemplo. São acionadas com maior frequência as limitações que passam a sentir, fazendo com que os momentos de liberdade urbana sejam substituídos pela mais ampla liberdade que existe na aldeia. Como sugere Sahlins: “Vista da perspectiva da metrópole estrangeira, a terra natal é idealizada como o lugar de um estilo de vida ‘tradicional’, onde todos compartilham seus bens, onde ninguém morre de fome, onde nunca se precisa de dinheiro” (SAHLINS, 1997, p.119).

Desse modo, o tempo de estadia na cidade vai da sensação de liberdade ao desencantamento e preocupações com o retorno que, por sua vez, como mencionado anteriormente depende das relações políticas internas, bem como dos laços que esses acadêmicos mantiveram durante o período de afastamento. Assim, “pisar na terra” é não somente um modo de se refugiarem em tempos de desassossego na universidade, mas indica também a necessidade sentida por alguns em manter os vínculos políticos com caciques, lideranças e comunidade – o que aparece como uma possibilidade de retorno com vaga de trabalho. Mesmo que o retorno não seja diretamente para a T.I., há o desejo de contínuo diálogo e parcerias políticas de caciques e lideranças.

3.3 – O princípio da reciprocidade e obrigações como produtor de moralidade entre acadêmicos Kaingang e Guarani.

Grande parte da literatura histórico-antropológica produzida sobre os kaingang – particularmente os que residem em Terras no Paraná – faz referência à presença da política como um significativo pilar da organização social desse grande grupo étnico (FERNANDES, 2003; MOTA, 1994; TOMMASINO, 1995). O fazer político entre os Kaingang é compreendido em comparação ao que, em sua mitologia, aparece como a potência de guerra e força por meio da figura do jaguar (*mig*), constituindo então o *ethos* guerreiro Kaingang (RAMOS, 2008)⁸⁹.

Os processos históricos atuam sobre esse *ethos* que, certamente, tem sua expressão alterada. Esses processos são descritos por Tommasino (1995) como o *vasy* – tempo dos antigos – e o *uri* – tempo atual que despontou a partir das relações com os *fóg* (não índios). Se nos primeiros registros dos mitos kaingang feitos por Mabilde e Nimuendaju, que tratavam do *vasy*, a comensalidade envolvia a fabricação de corpos valentes e guerreiros, o *uri* marca outro momento de constituição do *ethos* guerreiro kaingang, não mais pela substância direta do jaguar, mas pelas suas características de destreza e força que seriam uma continuidade da humanidade kaingang. Se expressa, então, essa alteração na fabricação de guerreiros e suas ações nos momentos de negociações que são colocados pelo e no *uri*.

Tais negociações demarcadas pela agência da imagem do jaguar sobre a expressão Kaingang em suas interações políticas são analisadas por Ramos (2008) a partir da atuação de algumas lideranças que se destacaram em períodos de colônia. De outro modo, ainda que alguns trabalhos não tomem a potência dessa imagem para a análise das ações políticas kaingang, é possível identificar os efeitos dela nas ações, posturas e reações dos Kaingang em momentos de conflito.

Contrasta-se a esse traço da guerra e dos grandes embates marcadamente kaingang, outro modo de se colocar no mundo e de travar suas novas batalhas, a partir de uma concepção guarani. Isto é:

“No resulta extraño que la personalidad del guaraní se construya sobre el ideal del chamán y no sobre el del guerrero. Por eso, también, ‘se comprende que el héroe mítico de la tradición tribal, que representa la concepción del tipo ideal en su totalidad, no sea, por ejemplo, un gran guerrero, sino necesariamente un gran pajé, un hechicero de poderes excepcionales’ (SCHADEN 1959, P.119)” (MELIA, 2004, p.28)

⁸⁹ A figura do Jaguar representa na mitologia kaingang a coragem, a força, ao contrário de outros animais que representariam a fraqueza. A carne do Jaguar era consumida crua pelos Kaingang para que adquirissem as mesmas características do animal, ou mesmo pela simbologia em comer a carne crua, sendo esse um meio de estar mais próximo do Jaguar (RAMOS, 2006).

Essa passagem presente em Meliá e Schaden apresenta, em resumo, o *ethos* Guarani como o oposto ao *ethos* Kaingang. Enquanto entre um grupo a guerra e o conflito são elementos fundantes para compreender seus modos de interação e negociação, para os Guarani, a fala, a palavra e o comedimento são as referências principais de suas relações entre seus pares ou em situações de negociações extra aldeia. O modo Guarani de se colocar no mundo ao se aproximar dessas potencialidades de seu herói, *Nhanderu*, o “grande pai”, não é, todavia, a reprodução de um estado harmonioso de relações, em que o conflito não se faz presente.

A personalidade da qual fala Meliá e Schaden seria o tipo ideal de ser Guarani, sem desconsiderar outras características. Algumas delas contempladas nos nomes dados no momento do *Nhemongaraí*– o batismo Guarani, relacionado também à colheita e batismo dos milhos. Relacionando o nome à noção de alma, existe entre a nomeação Guarani a referência ao *acygua* – que indica a relação com o elemento animal – considerando as características que se aproximam desse tipo ideal, mas que também contemplam outras referências de personalidade, como nos sentidos dos nomes atribuídos para “pessoas boas”, “pessoas bravas”, etc. (ASSIS, 2011).

Tal conflito é apresentado ainda por Assis (idem) ao falar sobre a política atual que se estrutura na T.I. guarani Laranjinha (local onde também vivem alguns de meus interlocutores). Em sua pesquisa a autora menciona o descontentamento existente com as representações políticas por meio da figura do cacique e de que modo isso se apresenta na prática. O desacordo diante de alguma decisão e posicionamento do cacique ou liderança cria cisões e reorganizações políticas, bem como ocorre entre os Kaingang. Entretanto, essas cisões e novas organizações são constituídas e diferenciadas entre cada grupo étnico de acordo com uma personalidade e modo de ser coletivo: um *ethos* prático – guerreiro ou um *ethos* espiritualizado (que não tira de si o enfrentamento). Algumas dessas características são percebidas e comentadas por Assis ao se referir a um cacique Guarani que teve grande destaque na política da T.I. Laranjinha: “As qualidades que Mário elenca aqui, explicando sua emergência como liderança, apontam diretamente para a conduta ideal de comportamento dentro da cultura guarani: a temperança, o autocontrole, a moderação” (ASSIS, 2011, p. 177).

Tendo, ainda que brevemente, revisitado questões da literatura Kaingang e Guarani que considero pertinente para a pesquisa aqui apresentada, faço as relações

dessa literatura com as experiências vivenciadas pelos Kaingang e Guarani a partir das questões colocadas acima, como reciprocidade, dívida e moralidade.

Há entre essas relações pontos em comum, como a autoridade do cacique presente em sua assinatura na ficha de inscrição, já que sugere aos futuros acadêmicos as responsabilidades que devem assumir com a coletividade na terra indígena após o ingresso na universidade. Ter, então, a declaração para participação do vestibular assinada pelo cacique ultrapassa o sentido do reconhecimento étnico que ele atribui, mas está relacionado ao próprio envolvimento e legitimação do poder do cacique na participação desse processo, bem como a contrapartida que é cobrada e esperada daqueles que ingressam nas universidades.

Em visitas que fiz às aldeias com a equipe da CUIA para a divulgação e inscrição do Vestibular durante os anos de 2009, 2010 e 2011, presenciei a performance discursiva de caciques Kaingang que enfatizavam aos futuros candidatos o peso político contido em sua assinatura. Destacava-se em seus discursos o compromisso – soando como uma obrigação – do retorno para T.I. após a conclusão do curso. Nas aldeias Guarani essa advertência ocorre de modo mais ameno, mesmo que o cacique cobre o “retorno” e as “retribuições”.

Firma-se então a partir desse momento – em que a fala dura do cacique já indica o caminho que deve ser trilhado pelos candidatos – um laço político, tomando a forma de um contrato. Entretanto, esse laço não se restringe ao compromisso que deve ter o acadêmico, mas envolve um número maior de agentes: diz respeito ao próprio cacique que o deve “apoiar”, ultrapassando assim sua retórica, e ainda alcança a universidade, que receberá os Kaingang e Guarani e precisa de mecanismos que os acolham em suas particularidades étnico-educativas. Considero esse acordo inicial entre as partes envolvidas como o evento principal de constituição dos sentidos de reciprocidade e também de dívida na formação superior indígena.

Mais que um procedimento burocrático, a assinatura do cacique para a inscrição do candidato, revestia-se de um significado maior do que poderia supor à primeira vista outros observadores. Esse momento ritual representa a expectativa de um retorno de saberes transformados adquiridos na universidade.

Pesquisas anteriores (RODRIGUES & WAWZYNIAK, 2006; PAULINO, 2008, AMARAL, 2010) concordam ao dizer que a expectativa que se constrói nas Terras Indígenas para o retorno de profissionais com curso superior tem forte potência. Amaral (2008) em sua tese relaciona essa expectativa, sobre os projetos de trabalho e futuro, aos

projetos “familiar” e “étnico-comunitário”, permanecendo o caráter de coletividade na formação superior.

Entre meus interlocutores kaingang o discurso da coletividade de projetos e, portanto, o compromisso em cumprir o acordo inicial firmado – formar-se e retornar para a T.I. – revela uma moralidade presente no ato de retribuir um bem que lhes foi concedido pelo cacique e pela comunidade, o que fica expresso na resposta de Ângelo, quando lhe pergunto sobre a necessidade de retornar ou não para a T.I.:

“Acho ruim falar disso aí, é complicada essa situação, porque se o cacique depositou uma confiança, é porque ele precisa de alguém pra auxiliar ele na reserva, alguém que tem estudo no ensino superior. Se a pessoa saiu da comunidade com o aval do cacique e não voltar, eu acho uma sacanagem da parte de quem não volta. Querendo ou não, quanto mais gente lá pra dialogar e resolver problemas dentro da nossa comunidade acho muito melhor, todo mundo que tem ensino superior indígena voltar pra dentro da nossa casa né, porque querendo ou não a reserva indígena é nossa casa, acho que todo cara, tanto índio como branco que sai da casa tem desejo de voltar pra casa dele, pra mostrar pra família que conseguiu e a família nossa é a comunidade” (Ângelo, acadêmico Kaingang no curso de Educação Física).

Essa preocupação de Ângelo se articula com a reflexão feita por Marcel Mauss (1974) ao olhar para os processos de troca, dádiva e reciprocidade entre os Maori. Nesses movimentos, Mauss identificou aquilo que seria o sentido dessas relações de dar, receber e retribuir: o *hau*. Trata-se do “espírito da coisa dada”.

A potência do *hau*, exercendo influência na tomada de decisões para que se retribua o bem dado, representa um dinamismo nas relações que tem a reciprocidade da troca como referência de uma sociabilidade que é preciso respeitar e dar continuidade: “esta coisa dada não é coisa inerte. Animada, amiúde e individualizada, tende a regressar àquilo que Hertz chamava de seu lar de origem ou a produzir, para o clã de onde saiu, um equivalente que a substitua.” (MAUSS, 1974, p. 56).

Desse modo é possível articular o momento do laço político (ou do “contrato”) que antecede ao ingresso às obrigações de troca e, sobretudo de dádiva para que as boas relações entre os Kaingang sejam garantidas. A confiança concedida pelo cacique, como mencionou Ângelo, oportuniza as novas experiências tão procuradas pelos Kaingang, mas ao mesmo tempo lhes impõe o retorno. Há aí a necessidade da circulação dos bens não materiais (demonstrações de compromisso e respeito) para que a aliança seja fortalecida.

Como argumenta Mauss:

“O que, no presente retribuído e trocado, cria uma obrigação, é o fato de que a coisa recebida não é inerte. Mesmo abandonada pelo doador, ela ainda é algo dele. Por meio dela, o doador tem uma ascendência sobre o beneficiário, assim como o proprietário tem, por meio da coisa, uma ascendência sobre o

ladrão (...) o *hau* persegue o detentor. (...) No fundo é o *hau* que quer regressar ao local do nascimento.” (MAUSS, 1974, p.54-55).

Para Roberto, a dívida em questão caminha no sentido não apenas de retribuição à sua Terra Indígena, mas também ao Estado:

“Quase desisti mês passado. Aí eu pensei: ‘o estado tá dando bolsa, não é bastante, mas dá pra transporte, comida, dá pra sobreviver’. Às vezes sai até lágrima do olho quando penso nisso. Eu queria terminar, só que a situação que a gente se encontra não dá. Se eu parar de novo vou sentir como uma coisa roubada dali, o Estado deu esse dinheiro pra mim estudar, continuar e eu não vou dar retorno?”

Preocupar-se com o compromisso da formação superior é considerado por Roberto como algo que vai além das relações mantidas com a universidade e a T.I. Isto é, é pensar, sobretudo, na troca que deve existir entre Estado – responsável pela bolsa auxílio – e acadêmicos indígenas – aqueles que precisam “dar retorno”.

Para Rafaela, Guarani, a noção de dívida passa pela relação mantida entre os colegas não indígenas e àqueles que de algum modo, os apoiaram durante a graduação:

“Eu sempre tive aquela dívida com o curso, me ajudaram bastante, fizeram o enxoval da minha criança, é mais de dívida com eles, porque foram tão bons comigo. Aí de repente eu falo ‘não, não vou mais terminar esse curso, não gosto mais desse curso’. [pensou] Vão ficar muito chateados comigo, depois de tudo o que fizeram por mim. O primeiro vestibular que eu fiz foi para Biologia, adoro isso, mas não passei. Aí, quando eu fiz secretariado achando que eu não ia passar, aí eu passei. Aí falei ‘ah, fazer o que? Vai ter que ser nesse’. Se eu estou conseguindo terminar o curso é para estar ultrapassando meu limite”. (Rafaela, 4º ano de Secretariado Executivo)

É possível dizer que a preocupação de Rafaela com o compromisso firmado dentro dessa rede se apresenta como um elemento que também interfere em sua permanência, mesmo que em um curso que não possui identificação, pois desistir representaria o rompimento das relações de confiança firmadas. Assim, a ideia de dívida indica a importância do cumprimento da palavra e do que pode ser identificado como retribuição, entendendo que, nesse caso, retribuir é fazer o que o outro espera que seja feito. Desse modo, a retribuição é entendida como argumento para prosseguir por um caminho de enfrentamento dos próprios limites – algumas vezes tida como algo que exige “superação”.

Como foi dito anteriormente, a relação com a dívida vai além das obrigações envolvendo cacique e alunos e diz respeito também à universidade. Nos momentos mais formais de negociações, como nas reuniões, é que ficam mais evidentes as particularidades de interação entre os agentes.

A relação entre dívida, moralidade e reciprocidade faz emergir, nas interações dessas categorias e dos agentes, o *ethos* guerreiro kaingang, revelando o prazer pelas

relações bélicas que, agora no *Uri* – tempo atual – se refaz. O *ethos* kaingang (RAMOS, 2008) a que me refiro não é no sentido da comensalidade que estava relacionada à figura do Jaguar, mas se trata de concebê-lo no *Uri* (TOMMASINO, 1995) e identificar suas potenciais transformações no momento contemporâneo, para que seja possível compreender o modo de agir dos Kaingang dentro da universidade.

Como ressaltou Ramos (2008), os conflitos kaingang diferenciam-se em seu sentido e objetivo conforme a identificação do grupo contrário. Isto é, os conflitos entre Kaingang e outro grupo indígena não terão a mesma orientação que os conflitos travados com os *fóg*, que seria basicamente para “adquirir bens, para se vingar ou para defender seus territórios” (RAMOS, 2008 s/n).

O mesmo ocorre nas relações entre alunos Kaingang e instituição. Diferente das negociações que se dão dentro da Terra Indígena com cacique e lideranças, na universidade os Kaingang agem de forma mais dura, tanto aqueles que estão há algum tempo na universidade, quanto os novos ingressantes. Os primeiros, já “cansados” das “promessas da CUIA”, como me diziam, iniciam as negociações em momentos de reunião com grande resistência e dispostos ao enfrentamento. As maiores discussões geradas que eu pude presenciar na UEL tiveram como protagonistas os alunos Kaingang. Os alunos que acabam de ingressar tomam para si os embates que já foram travados por aqueles que os antecederam – como se os “herdassem” – e se “armam” contra os discursos institucionais, mesmo que ainda não os tenham ouvido.

Há entre essas interações – em sala de aula e em reunião – modos distintos de se colocarem. Na primeira situação é frequente o retraimento, porém os momentos de reunião e negociações o embate é imediato. Essa dupla reação pode ser relacionada ao fato de estarem mais próximos da CUIA, pois é esta Comissão a referência aos alunos indígenas, o que lhes dá alguma abertura para serem mais enfáticos. Sobretudo porque essa Comissão toma decisões que são fundamentais para a permanência na universidade, como por exemplo, a liberação da bolsa auxílio, o estreitar do diálogo com os colegiados e a flexibilização de regras. Sugiro ainda que, como as negociações políticas são extremamente presentes no cotidiano kaingang, tornou-se “fácil” transpor esse embate para a universidade nas reuniões, já que aproximam-se, nesse momento, daquilo que já estão familiarizados.

Por outro lado, mesmo sendo professores em suas aldeias não há uma segurança em travar um embate ou de colocarem-se como sujeitos ativos nas discussões em aula. Arrisco dizer que isso ocorre por envolver uma nova linguagem e posturas que serão

apenas atribuídas de sentido para os kaingang com o passar do tempo, pois exige deles uma maior familiarização com esses novos códigos, até mesmo pelo fato de serem colocados à prova por professores e alunos não indígenas.

Quando fazia minha pesquisa de campo em 2013, acompanhei uma roda de conversa que aconteceu como parte da Semana de Ciências Sociais da UEL. Foi necessária uma única pergunta de uma participante não indígena para que os ânimos ficassem exaltados, desencadeando então uma discussão que saiu dos limites do tema proposto pelo encontro - “Diálogos sobre estudantes indígenas no ensino superior” – gerando um clima de cobranças e desentendimentos entre alunos e CUIA.

A pergunta que já se tornou frequente foi sobre o desejo ou não de retorno para a T.I.. Diferentes respostas foram surgindo, desde o interesse e compromisso político em retornarem, passando pelos conflitos internos que impossibilitam o retorno. Após rápidas respostas, entraram em debate assuntos pessoais e relativos às situações de anos anteriores que, para quem não fazia parte dos espaços em comum aos agentes ali envolvidos, poderia não entender ao certo o fundamento dos desacordos, como eu mesma, já familiarizada com essas relações, não compreendi.

Passado o momento de minha própria confusão diante do novo cenário que ali se formava, foi possível compreender os locais e sentidos de fala dos alunos presentes, sobretudo no que se refere aos Guarani⁹⁰. Sem surpresa, os alunos que mais se manifestavam durante o encontro eram meus interlocutores, o que dá um maior respaldo para as relações que aqui proponho.

Enquanto, novamente, os Kaingang questionavam veementes em seu estilo firme e em tom sarcástico, utilizando a memória para retornarem ao passado que tiveram na universidade, reafirmando a dívida desta com os estudantes, os Guarani, com o mesmo recurso da memória, interpelavam a discussão tateando algum consenso, como se ocupassem ali um papel de mediadores do conflito. Esse mesmo posicionamento é recorrente em outras situações dentro da universidade. Os Guarani, igualmente cobram, mas de modo que entendo como “diplomático”, dialogando e manejando as regras do jogo, mas sem que sejam dominados por elas. Os Kaingang, por outro lado, buscam refazer as regras do jogo por meio do embate.

Havia nessa reunião alguns alunos que já conheciam mais de perto a estrutura acadêmica, dentre eles estavam meus interlocutores kaingang. O posicionamento dos

⁹⁰ Ressalto minha compreensão tardia sobre os Guarani – pois ainda tento a construir – por ser mais visível o posicionamento dos Kaingang em relação às ações institucionais e políticas, assim como pela bibliografia que já aborda as relações políticas que são travadas pelos Kaingang.

mais novos na universidade, diante de qualquer proposta da CUIA era aproximado aos que estavam há algum tempo na UEL. Com reações exaltadas e firmes os Kaingang em suas falas, gestos e olhares de reprovação, faziam confundir o insulto e a ironia, o que parecia desconcertar os quatro integrantes da CUIA presentes na reunião.

Uma árdua disputa pela palavra foi travada durante toda tarde, buscando reduzir o espaço de fala institucional, causando mais descontentamento dos docentes. Pierre Clastres menciona o poder da palavra dos chefes entre os povos sem Estado, como sendo um “dever do poder”, em que espera-se que o chefe tenha uma boa retórica, pois “chefe silencioso não é mais um chefe” (CLASTRES, 2012, p. 170). Dessa maneira, sendo a palavra uma expressão de poder e, não havendo entre os estudantes indígenas um chefe, esse poder foi distribuído entre eles. Buscava-se a todo tempo pelos espaços de fala, através de uma encenação com o que (quem) representa perigo, pois representa poder; uma encenação com estilos diferentes – visto as diferenças de interação de kaingang e guarani – com fins de estabelecerem-se como sujeitos ativos da situação, através do irônico, do domínio da palavra e da desestabilização de seus outros.

Entre as tentativas de se chegar ao consenso durante a reunião, era possível notar que a revolta era também tomada, em alguns momentos, pela jocosidade expressa através do riso, cochichos e troca de olhares, sem, contudo, perder a seriedade da discussão.

Rir nesses momentos de negociação política na universidade não indica o desrespeito aos não indígenas ali presente com quem tentam dialogar, afinal também os reconhecem como aliados. Não há nessas ações uma tentativa de anular a relevância desses encontros ou mesmo de ridicularizar a situação e quem dela participava. Isso ficou evidente quando os próprios Kaingang me diziam que compreendem a situação dos docentes da CUIA, sobretudo daqueles que mais participam ativamente da Comissão, mas que era preciso “criar discussão” para que não houvesse uma acomodação por parte da CUIA.

O interesse pelo riso nas abordagens antropológicas revela dimensões das relações sociais, ressaltando características de extrema importância que dialogam com minhas observações em campo. Antes dessas associações, é importante colocar em evidência a seguinte consideração feita por Els Lagrou:

“o pensamento acadêmico dá prova de uma histórica falta de senso de humor e demonstra uma dificuldade de pensar o riso e o risível como temas relevantes em análises ‘sérias’ de sistemas sociais, políticos ou cosmológicos. Seria a antropologia, além de constitutivamente uma antiarte (Gell, 1992), também essencialmente anti-humorística? O riso e a arte aparecem nesse

paradoxo como tópicos relacionados, tanto no que se refere ao fascínio que exerceram sobre o pensamento e a filosofia modernos quanto no que se refere à dificuldade de escrever algo antropológicamente ‘novo’ ou ‘certo’ sobre eles.” (LAGROU, 2006, p.57)

Considero pertinente essa análise sobre o lugar do riso nas pesquisas acadêmicas para que se compreenda que, ao tomar o riso como um dado etnográfico, não há a intenção em depreciar quaisquer relações, sujeitos ou posturas. Mas, ao contrário disso, me proponho a tomá-lo como uma expressão que indica novos olhares para as interações de Kaingang e Guarani com seus outros não indígenas, sobretudo quando esses outros ocupam espaços de poder, como é o caso dos docentes que integram a CUIA e são, além disso, agentes institucionais.

O Riso, o ar jocoso desses momentos parecia indicar uma provocação necessária para conhecer os limites do outro, uma estratégia kaingang para tentar dominar as regras do jogo, bem como um meio de produzir conflito para que conseguissem falar a mesma língua. Dessa maneira, o riso, além de sua tradução primeira – a alegria – tem sua significação ampliada, podendo ser interpretado como controle social (LAGROU, 2006, p.59). Essa noção de controle social contempla o sentido do riso que apresento, pois o desejo ali era desestabilizar aquele que tem poder para então dar início às negociações.

Ao final de toda a agitação e mediações guarani, os professores da CUIA propuseram um meio de os alunos Kaingang (pois são os que residem na aldeia) irem para a universidade no período diurno para que pudessem aproveitar algumas atividades extra-curriculares. Nessa reunião negociava-se com algumas alunas que acabavam de ingressar pela primeira vez na universidade. A proposta feita pela CUIA foi de que os Kaingang fossem uma vez por semana – depois reduzido para uma vez ao mês – à UEL para realizarem atividades extracurricular e monitorias, com o objetivo de uma maior utilização do espaço universitário. A reação primeira de alunas Kaingang foi de recusa e agitação, pois trabalhavam e não poderiam se ausentar nenhum dia.

Mesmo com as recusas, foi negociada a formação de um grupo com representantes de cada T.I. para que se reunissem e definissem pautas para os próximos encontros e oficinas. Na semana seguinte, as fortes chuvas impediram a presença kaingang no grupo, que não teve mais continuidade. Assim, o riso tem seu sentido transformado, após terem sido atingidos os objetivos primeiros. Ou seja, “trata-se de um riso provocador, libertador e divino como queria Nietzsche, para se tornar depois um riso cada vez mais melancólico: um riso humanista e niilista, um riso banal e sutil” (LAGROU, 2006, p.72)

Toda a reação dos professores da CUIA, sobretudo de dois dos quatro presentes, oscilava da sobriedade à impaciência, trocando com os kaingang o tom de ironia e sarcasmo, demonstrando em alguns momentos uma tensão em suas posturas que se aproximava de um cansaço, pois toda a pressão presente nos discursos recaía sobre eles, representantes institucionais que são próximos aos alunos. Dado os efeitos da estratégia kaingang, partilho da seguinte afirmativa: “o poder provoca o riso assim como o próprio riso tem poder” (LAGROU:56).

Essa reunião foi o momento em que mais se sobressaiu as diferenças entre os Kaingang e Guarani na universidade, diferenças que até então eu não havia presenciado de modo tão saliente. Empristo aqui as ideias de um estudioso dos Guarani, Meliá (2004) que identifica entre eles uma “adaptação” às diferentes mudanças em seus trânsitos a diferentes territórios, até que alcancem a terra sem mal.

Arrisco em fazer aqui alguma aproximação com essa ideia de adaptação ao espaço como uma estratégia não declarada de enfrentamento, visto que essa adaptação ao lugar pode também estar relacionada a interesses e desejos que vai além de uma mera aceitação do que lhes é oferecido.

Dessa maneira, as interações de Kaingang e Guarani com as noções de dívida, moralidade e reciprocidade, revelam estratégias distintas em relação aos jogos de poder com os diferentes agentes, que vai do irônico e intempestivo – momento necessário para gerar a polêmica – à temperança e mediação – para fechar o jogo. Assim, essas diferentes reações, ao mesmo tempo em que parecem se distanciar, representam o que podemos entender como uma complementaridade entre os dois grupos étnicos, que mesmo negociando de modos diferentes levam para o espaço da universidade manifestações da aliança política entre os dois povos⁹¹.

3.4 – Perspectivas e primeiras impressões sobre a vida acadêmica.

Ao se referirem ao ingresso dos acadêmicos indígenas nas universidades do Paraná, pesquisadores que participam ou já passaram pela CUIA, demonstram que a escolha dos cursos nem sempre é feita tendo por base um conhecimento prévio sobre o que é ofertado em cada um deles. Justamente tal desconhecimento é o que acaba causando desistências e/ou transferências, conforme foi mencionado no primeiro

⁹¹ O conflito entre os Kaingang e Guarani não é nulo, ele existe, ainda que em menores proporções, manifestando-se de modos mais sutis, na maior parte das vezes como brincadeiras.

capítulo. Um desconhecimento, aliás, que também se faz presente entre alunos não indígenas.

Paulino (2008) considera que falta de informações mais detalhadas sobre o curso escolhido indica a distância existente entre a vida acadêmica e os “planejamentos de vida e de futuro de muitos desses jovens”, o que faz sugerir, segundo o próprio autor, que participar do Vestibular e ingressar na universidade representa uma novidade que pode ser experimentada em um ambiente que em si mesmo confere valor a quem nele se insere, fenômeno importante a ser considerado.

Contudo, no que se refere a uma possível ausência de planejamentos, pude observar no meu convívio com os acadêmicos kaingang e guarani que, ao que parece, há um planejamento de vida e de futuro, mas não nos moldes sugeridos por Paulino (2008). Não há inteiramente uma escolha do curso de acordo com um plano de atuação profissional pré-determinado, mas é possível compreender o ingresso e permanência já como algum planejamento de futuro, uma recusa ou uma tentativa de construção de um futuro profissional diferente da alternativa em empregar-se como trabalhador braçal, como boias frias, ou rendendo-se ao baixo e incerto salário dos “bicos” nas cidades. Mais do que pensar na ausência de planejamento, considero oportuno repensar a própria ideia de “planejamento de futuro”, pois a curiosidade despertada pela novidade do vestibular mencionada por Paulino (2008) pode dizer algo sobre esse “planejamento” que têm os acadêmicos. Pode estar relacionado tanto ao desejo em “mudar de vida” quanto às descobertas propiciadas por essa novidade. Em contexto distinto, o mesmo foi identificado por Paladino:

“Entre os estudantes Ticuna que conheci existe uma grande curiosidade por visitar as cidades e viver nelas. Mesmo quando não conseguem se formar e, portanto, não podem obter o diploma que tanto desejavam, o fato de terem tido a possibilidade de viajar, morar em outros lugares e aprender coisas distintas já é avaliado positivamente.” (PALADINO, 2006, p. 134)

Colocadas essas possibilidades em diálogo, mesmo que os acadêmicos não conheçam em detalhes as características do curso que escolheram, as habilidades exigidas, parece existir aí um interesse maior que é o de novas experiências e novos caminhos profissionais a serem alcançados. As decisões e percepções sobre a vida acadêmica e planos futuros acabam, muitas vezes, sendo constituídas após o ingresso na universidade, como no caso dos percursos trilhados por meus interlocutores kaingang e guarani. Isso ocorre tanto no caso daqueles que permanecem matriculados quanto dos que têm se afastado temporariamente da vida acadêmica. Nesses percursos a academia e

a cidade são considerados espaços de interesse a serem conhecidos e explorados, conforme fica claro na fala de meu interlocutor:

“No começo a gente errou um pouco. A gente levou meio que na brincadeira. Não na brincadeira, a gente vai e encontra os colegas, os poucos colegas que tinha, aí chamam: ‘vamos pra não sei o que, um *show*, vamos matar aula e vamos pro *show*, vamos pro Beco [bar próximo à UEL]’? E a gente acompanhou porque a gente não sabia como eram as faltas, como era a situação das disciplinas. A gente caiu nessa! Com o tempo eu vi que não era bem assim! Perdi muitos dias. Antes de chegar na sala os colegas já chamava pra sair, a gente teve essa falha no começo.” (Roberto, Kaingang).

Ao apropriarem-se da cidade e da Universidade, tendo isso como um desafio atual, os Kaingang e Guarani começam a compor um novo cenário de lutas e projetos, marcando os espaços não indígenas com suas intencionalidades, alcançando as diversas esferas do “mundo do branco”, sendo o trabalho e a educação como dois elementos principais desse recente movimento, nos quais remarcam seus antigos territórios, retomando aqui a referência que faz Tommasino (2000) as experiências e relações no tempo atual – o *Uri*.

Em sua pesquisa sobre a escolarização Ticuna, Mariana Paladino (2006) identifica que o término da educação básica representa aos Ticuna a possibilidade de acesso a cargos de prestígio em órgãos municipais, driblando o *sofrimento* vivenciado nas roças⁹². Assim, o par roça/estudo identificado pela autora é reconhecido como uma mobilidade possível, mas não deve ser entendido como pares de oposição, já que muitos caminham entre a roça e o estudo.

De modo correlato, a universidade passa a ser idealizada como lócus privilegiado que leva a futuras conquistas na vida pessoal e profissional, pois como me disse uma acadêmica Guarani, o destino que sua mãe colocava a ela era “estudo ou enxada”:

“Quando eu vim pra cá eu cai de para quedas, porque o sonho de fazer UEL era da minha irmã, o sonho de fazer o curso era da minha irmã, tudo o que minha irmã desejava eu que peguei. Minha mãe falou assim, ‘ou você vai estudar ou pega no cabo da enxada’ aí vim estudar, é mais fácil.” (Rafaela, Guarani).

Estar na universidade indiscutivelmente remete à ideia de “melhorar de vida”, mas também é percebido como um meio de buscar conhecimentos e compreensões de metodologias aplicadas por seus outros não indígenas, já que segundo Bruno, o rapaz Guarani que solitariamente buscou seus estudos: “o conhecimento é tudo”.

Partindo desse contexto, a busca por outras perspectivas de futuro coloca a formação superior como uma passagem necessária, principalmente para aqueles que já

⁹²O sofrimento da roça passa a ser substituído, segundo Paladino (2006) pelo sofrimento nas escolas, o que será melhor detalhado e relacionado às experiências universitárias adiante.

atuam nas escolas indígenas e que passam a olhar o ingresso na universidade como um meio de ocupar os espaços de decisões atinentes à educação escolar indígena, em suas aldeias e além delas.

Ao falar sobre seus projetos de futuro, tanto os professores bilíngues quanto os demais acadêmicos que nem sempre estão empregados na T.I., destacam as experiências da universidade como uma “necessidade” sentida:

“A gente sentiu a necessidade de ter um curso superior, para aprimorar mais o conhecimento da educação. A gente tem hoje os conhecimentos da gente, da cultura dentro da aldeia, mas a gente sente também que é uma necessidade de aprender as coisas que o não indígena tem”. (Roberto, Kaingang).

Durante as entrevistas e encontros de maior informalidade, quando me referia aos anseios primeiros e às expectativas que tinham antes de se aproximarem da vida universitária, tanto os Kaingang quanto os Guarani reportaram-se à conclusão do ensino superior como o *sonho* que precisa ser concretizado. Muitos, inclusive, emocionaram-se ao pensar que o *sonho* da universidade tornou-se o inquietante *sonho* em sair dela com o diploma em mãos.

Esse *sonho* da formação superior tem tomado maior relevo com a formação de alguns acadêmicos, mas é também potencializado pelas relações com estudantes não indígenas nas escolas da cidade, que já visualizam a vida acadêmica como uma etapa seguinte, necessária e possível, tornando-se então, almejada e encarada como possível pelos Kaingang e Guarani, como é o caso de Marcela, acadêmica Kaingang de Serviço Social que teve o curso de Direito como sua primeira opção de formação:

“Quando eu fiz vestibular eu tinha uma perspectiva bem grande da universidade porque a gente cria né. Pelo menos eu fiz o ensino médio fora da aldeia e eles [alunos não indígenas] ficam falando da universidade, aí a gente também cria [a expectativa de ir para a universidade]. A UEL é bem conceituada, então pra mim fazer universidade na UEL era sonho de consumo de qualquer pessoa, fazer Direito então na UEL, meu deus!”.

Nesse caso, não apenas a vida acadêmica é idealizada, mas também o ingresso em cursos de prestígio como Direito ou Medicina, como fica claro na fala de Raquel:

“A decisão de ter escolhido o curso de medicina (...) bom, no começo, antes de surgir o vestibular eu pensava em ser professora. Aí quando viemos pra cá [para a cidade de Londrina], a gente veio antes do vestibular, veio a família toda, aí aqui que eu vi que precisavam de pessoas da área da saúde. Eu percebi que o médico é visto de uma maneira diferente, as pessoas olham pro médico como se ele fosse Deus. Acho que isso no nosso caso de ser índio você consegue tirar uma voz ativa e lutar pelos nossos direitos (...) eu enxergo também que não precisa estar estudando, você pode entrar na política e lutar também e os outros cursos também. Tem um campo enorme, mas ali eu senti a necessidade pelas histórias que a gente vê de mal atendimento de quando o índio precisa ir pra cidade buscar atendimento médico e ser discriminado (...). Tinha a impressão: medicina deve ser um

curso muito difícil. Aí quando eu caí lá que eu vi que era muito mais que o muito, apanhei muito, sofri bastante” (Raquel, Guarani).

Diferente de Raquel que permanece cursando Medicina, para Marcela esse prestígio não foi o suficiente para continuar no curso de Direito, pois o elitismo e a distância de professores e demais alunos foi um dos elementos que a fez solicitar a transferência para o curso de Serviço Social acompanhada de outra amiga Kaingang.

Semelhante ao caso de Marcela, a escolha de Ângelo para o curso de Medicina Veterinária foi interrompida. Uma escolha que estava ligada a sua trajetória de formação no colégio agrícola que frequentou no norte do Paraná. Essa interrupção no curso de Veterinária ocorreu por conta das dificuldades financeiras enfrentadas no tempo que permaneceu se sustentando na cidade e frequentando um curso integral, não havendo outro caminho que não a transferência para o curso de Educação Física:

“nós temos nosso sonho, todo mundo tem seu sonho, aí chega lá na frente e você vê que não consegue ou que não é coisa que você sonhava pra você mesmo. Tem que ter essa opção de mudança sim [sobre a transferência], todo mundo tem direito a uma segunda chance (...). Era um curso [Veterinária] que exigia muito e eu tinha que ficar aqui e o custo de vida na cidade é muito grande. Não tinha como me manter, aí eu decidi mudar de curso, não sabia ainda que curso eu queria fazer, aí fui pesquisar e como tinha mais índios na educação física eu falei vou optar por lá, porque minha adaptação nessa área vai ser melhor porque tem mais índio” (Ângelo, acadêmico Kaingang no curso de Educação Física).

Nesses casos citados a transferência de curso aconteceu de forma planejada, considerando que ambos construíram redes de solidariedade, dado que o novo curso escolhido contava com a presença de outros acadêmicos indígenas. Amaral (2010) observou que as escolhas de cursos não ocorrem de forma isolada, produzindo um fenômeno recorrente nas universidades do Paraná, que o autor identificou com uma estratégia de segurança frente às situações de preconceito e ao desconhecimento da lógica de organização acadêmica. Esse reordenamento na distribuição de alunos indígenas pelos cursos vem a ser uma maneira de construírem uma pequena comunidade onde a *vergonha*, o *medo* e a *insegurança* são amenizados pelas experiências compartilhadas entre eles⁹³.

A rede de solidariedade constituída entre os acadêmicos indígenas, através desse agrupamento nos cursos é de conhecimento inclusive dos candidatos ao vestibular que, no período de inscrição buscam informações dos cursos que contam com maior

⁹³ Os casos em que não há mais que um aluno indígena no curso ou na turma são raros, é possível notar que a maioria que segue sem outros companheiros indígenas apresentam uma realidade diferente dos demais. Há entre eles quem já residia na cidade há muito tempo, mas que mantém boas relações com os que residem na T.I., há também quem não mora na T.I. e tem sua pertença étnico-comunitária questionada pelos acadêmicos indígenas.

presença indígena. Essa formação entre seus “pares”⁹⁴ é, segundo o acadêmico Kaingang Ângelo, produto do distanciamento de professores e alunos não indígenas:

“Tanto os professores já tiveram preconceito quanto os alunos, na parte de fazer trabalho em grupo não chama a gente, tem que fazer sozinho. Até o professor falou que a gente se auto-exclui da nossa sala e a gente não se auto-exclui, a gente é excluído. No caso [os demais alunos], fazem os grupos e os índios ficam sozinhos. Aí a gente tem que fazer grupo entre nós. Aí já fica daquele jeito, a gente já fica meio assim, a gente tenta fazer e fica complicado, e o professor vê, mas também não ajuda”.

Efeito semelhante ocorre entre acadêmicos do curso de Medicina⁹⁵, no qual até o ano de 2013 havia cinco alunos matriculados – depois de Educação Física é o segundo curso com maior presença indígena na UEL. O primeiro ingresso indígena no curso de Medicina foi de Raquel, índia guarani, no primeiro ano de Vestibular Diferenciado no Paraná, em 2002. Sua presença, ainda tímida na época, despertou o desconforto de professores e alunos que se mantiveram distantes e avessos à sua continuidade no curso, conforme me disse Raquel e outras pessoas que lhes são mais próximas.

O caminho repleto de conflitos, desencontros e desacordos que passa de 2002 até 2013, gerou desistências e transferências. A partir de 2010 deixa de existir um esvaziamento do curso de Medicina por alunos indígenas. As desistências e transferências deixam de ser frequentes e toma corpo a presença continuada de alunos kaingang e guarani, contabilizando até 2013 a presença de cinco acadêmicos indígenas, distribuídos do 1º ao 4º ano, dentre eles duas transferências vindas da UEM, forçando de algum modo o diálogo entre colegiado, indígenas e CUIA.

Nesse campo de embate, em contextos hostis, os acadêmicos puderam amenizar seus dramas através dessa rede de solidariedade indígena dentro do curso. Márcia, acadêmica Guarani que passou por Medicina se lembra das vezes em que ela e suas primas – que também cursavam o mesmo período no curso – se alcoolizavam antes de irem para as aulas para que tivessem coragem de enfrentar os olhares e distanciamentos de alunos e professores.

O mal estar gerado fez com que as três buscassem outras oportunidades de formação com o apoio de acadêmicos indígenas que, pela relação estabelecida no

⁹⁴ Emerge dessas situações de preconceito e invisibilidade o sentimento de “iguais”, onde a categoria de acadêmicos indígenas tem seu sentido ressaltado.

⁹⁵ O curso de Medicina da UEL é organizado pelo Método de Resolução de Problemas, conhecido como PBL. Essa metodologia exige dos alunos a formação de grupos monitorados por professores que colocam situações problemas que precisarão ser solucionadas pelos alunos. Nota-se que até esse momento o primeiro elemento de dificuldade para os acadêmicos indígenas é: formar grupos com não indígenas. O auge dessa metodologia é a avaliação através do tutorial, onde o aluno expõe com o grupo e individualmente as causas e diagnósticos relacionados ao problema colocado, tendo que esmiuçar cada detalhe que o envolve. Assim, um segundo elemento surge: a linguagem e a comunicação como situações de dificuldades.

interior dessa rede de comunicação, afinidades e solidariedade, foi possível prosseguirem com seus *sonhos* a partir de novos planejamentos.

As trocas de experiências entre os acadêmicos os fazem procurar não apenas pela segurança de amigos e parentes nos cursos, mas a abertura ao diálogo entre professores e alunos não indígenas. Por serem dois centros de estudos próximos, os alunos de Educação Física e Artes Visuais se encontram durante o intervalo e acabam se inteirando sobre a organização dos cursos e as relações estabelecidas entre acadêmicos indígenas, não indígenas e professores, cogitando novas possibilidades de escolha para sua formação. Foi através desses momentos que Roberto decidiu abandonar o curso de Educação Física para iniciar uma nova experiência em Artes Visuais, se interessando pela abertura de diálogo – por parte de docentes e alunos – aos alunos indígenas e seus saberes.

A ampliação dessa rede de solidariedade ocorre com a participação de parentes, caciques e lideranças que estão envolvidos na formação dos acadêmicos kaingang e guarani. Em 2103, representantes da FUNAI se fizeram mais presente em algumas reuniões realizadas na UEL a convite dos próprios acadêmicos, mas sem tomar para si algum tipo de compromisso efetivo⁹⁶.

Sendo a Universidade um novo espaço que possibilita outros caminhos, alternativo ao trabalho informal e ao corte de cana, os diversos projetos de futuro, focados na formação acadêmica envolvem não apenas um sonho e um desejo individual, mas também desejos e anseios coletivos relacionados a projetos internos com a participação dos agentes mencionados. Todavia, é preciso se atentar às armadilhas criadas no uso da categoria de “projetos coletivos”. A primeira delas parece estar relacionada à essencialização do que vem a ser “coletivo”, indicando que todos possuem os mesmos objetivos, fator este que merece atenção, pois é recorrente a generalização no posicionamento de professores, acadêmicos e alguns alunos não indígenas que sustentam a ideia de que a formação superior é somente para atender demandas das T.Is.

Com isso não quero dizer que não seja de fato o que grande maioria dos acadêmicos indígenas tende a afirmar, tampouco deslegitimar o comprometimento desses acadêmicos com a luta indígena num cenário local e nacional. Contudo, e já menciono um segundo elemento de questionamento, a legitimidade apenas de “projetos

⁹⁶ Com a reestruturação da FUNAI o escritório de Administração Executiva do órgão em Londrina tornou-se uma Coordenação Técnica Local (CTL) submetendo-se às decisões administrativas que foram transferidas para a Sede em Chapecó. Além de Londrina, há uma segunda CTL em Cornélio Procopio que faz o atendimento das T.Is mais próximas. Essa mudança, segundo alguns funcionários da FUNAI dificulta a tomada de decisões e ações mais eficazes junto às demandas dos acadêmicos indígenas.

coletivistas” - entendidos como aqueles que estejam estritamente relacionados ao retorno à T.I. ou à vinculação em cargos cuja temática indígena seja central – como únicos que respondem aos anseios da formação de acadêmicos indígenas pode, de modo um tanto cruel, anular outras potencialidades dessa política afirmativa. Na abordagem de Paulino há uma preponderância em encarar esse outro caminho possível, da seguinte maneira:

“Como já dissemos, não foi raro encontrar acadêmicos indígenas que não pareçam ter projeto político algum em relação às suas coletividades. Eles atuarão na correlação de forças, mas na manutenção das ideologias dominantes. Salientamos que isto não é porque sejam ‘maus’, ‘ingratos’ ou ‘proveitadores’. A hegemonia dos dominantes está expressa em todas as partes: desde que nascemos somos adestrados no modo de produção capitalista e, a partir dele, baseamos nossos projetos de vida” (PAULINO, 2008, p.145).

Afirmar que o indivíduo é, desde cedo, “adestrado pelo capital” e que seus projetos são pautados por esse poder dominador acaba por reduzir ou minimizar os efeitos da política de acesso e formação superior de indígenas em instâncias extra-aldeia. Isto é, em espaços que têm sido marcados hegemonicamente pela presença não indígena – majoritariamente branca –, como em escolas e hospitais. Orientar-se exclusivamente por tal premissa impede o autor de perceber que o alcance da política ultrapassa os limites geográficos da aldeia, não gerando necessariamente meros reprodutores de uma ordem estabelecida que, por sua vez também é passível de transformações.

Considero pensar que estar na universidade provoca uma reelaboração das formas de construção de si, de seu corpo e de seu comportamento, o que não se refere a uma diluição étnica, mas pelo contrário. Como apresentado por Carneiro da Cunha: “(...) a lógica interétnica não equivale à submissão à lógica externa nem à lógica do mais forte. É antes um modo de organizar a relação com estas outras lógicas” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 356).

Aqui, cabe também pensar na percepção de agência no sentido que é colocado por Sherry Ortner (2007)⁹⁷, em que a intencionalidade toma o espaço central de debate. O que a autora propõe, em diálogo com a Teoria da Prática, é que se faça uma análise tanto das desigualdades de poder, quanto das estratégias criadas para caminhar dentro dessas situações.

⁹⁷ Em suas considerações, Ortner parte de uma crítica aos seus antecessores que trabalharam com a Teoria da Prática, como no caso de Pierre Bourdieu (2004) e sua noção de *habitus* que ainda estaria sobrepondo a estrutura aos indivíduos, sem abordar historicamente a teoria da prática. De outro lado, Sahlins (2008) não se distancia muito disso, contudo, parte de situações reais, historicizando as práticas.

Desse modo, Ortner se vale da reflexão sobre os “jogos sérios”, em que os sujeitos (atores) estarão jogando com certas regras em espaços com um poder desigualmente distribuído. Contudo, não se trata de um poder que apenas se sobrepõe a outro, a teoria dos jogos sérios é exatamente a ideia de pensar na interação entre lados diferentes, com estratégias diversas e poder de ação.

No que se refere à teoria do poder, Ortner pauta-se nas concepções de Willians, em que as hegemonias são consideradas, mas não são compreendidas como absolutas. Nesse sentido, o conceito de agência para Ortner passa por duas concepções que se completam, sendo elas a “agência de poder”, situada no campo da desigualdade; mas também a “agência de projetos”, que se refere às intencionalidades e projetos dos sujeitos. A agência de projetos pode ser encarada como resistência a uma possível situação de dominação, mas diz respeito também a “pessoas que nutrem desejos de ir além de suas próprias estruturas de desigualdade” (ORTNER, 2007, p.68). Dessa forma, o ponto central para se pensar na agência é tanto a importância dos projetos, quanto o que Ortner chamou de “instabilidade do poder”, isto é, nenhuma situação de dominação deve ser vista como acima do poder de (re) ação dos sujeitos.

Desse modo, essa política afirmativa apresenta dois significativos efeitos políticos, que não são excludentes: um efeito que se relaciona intimamente com os projetos voltados às T.Is, os chamados de projetos coletivos, sejam inseridos nas aldeias ou através da ocupação de cargos de poder em órgãos que atendam aos anseios indígenas; outro efeito gerado é a ocupação de espaços cujos atendimentos são voltados para uma população majoritariamente não indígena. Essa situação já se tornou real através da experiência de trabalho de dois egressos, um Guarani formado em Medicina Veterinária e uma Kaingang formada em Serviço Social, como será descrito no capítulo seguinte.

Chamo atenção para esse que também é um aspecto bastante importante da política afirmativa, já que pode ser percebido como um princípio de questionamento da estrutura político-ideológica em vigor, não necessariamente indicando a submissão aos interesses e jogos de poder impostos pelo capital. Conforme apresentado no capítulo anterior, os agentes principais envolvidos na formação superior – acadêmicos kaingang e guarani, parentes, caciques, lideranças, CUIA, FUNAI – relacionam-se em alguma medida com os projetos que são pensados e reformulados no decorrer da graduação em que interesses coletivos e interesses individuais não se excluem nem se sobrepõem, mas podem se articular positivamente.

3.5 – Caminhos de sonho, sofrimento e realizações na formação superior.

As experiências aqui destacadas não se esgotam em seus trânsitos entre T.I., cidade e universidade. Trata-se, ao contrário, de experiências que indicam caminhos permeados de outras tantas situações que marcam os modos de se pensar e pensar os próprios trajetos e descobertas, como também já relatei. Ingressar no ensino superior tem sido compreendido pelos indígenas como um significativo referencial de futuro, um tema que toma maior ênfase nas escolas indígenas, sobretudo quando os professores estão vivendo as experiências do ensino superior como alunos.

Paladino (2006) observou que entre os Ticuna o acesso aos cargos municipais após a formação básica era o ponto alto do prestígio vivenciado por eles. No caso dos acadêmicos Kaingang e Guarani no Sul do país, o prestígio aparece ainda no acesso ao ensino superior. Essa perspectiva promissora de futuro proporcionada pela formação universitária é bastante valorizada por aqueles que permanecem na aldeia. Um prestígio que envolve não apenas o acadêmico, mas também seu núcleo familiar que se orgulha em dizer que seus filhos estão na universidade – lugar inacessível até pouco tempo atrás.

O *sonho* traz consigo outros elementos implicados nos desafios de sua realização e não somente em sua construção. Entendo, a partir da minha aproximação com os acadêmicos, que esses desafios se tornaram um dos principais motivadores de continuidade na vida universitária, considerando, porém, que essa percepção que possuem sobre os enfrentamentos travados ocorreu após se familiarizarem com as regras e com o funcionamento da vida administrativo-acadêmica. Todavia, é preciso considerar que essa familiarização não aconteceu sem sobressaltos e de acordo com o tempo estabelecido como “normal” pela universidade. Essa compreensão se apresenta de forma mais complexa, pois vai além da lógica organizacional universitária, alcançando o próprio corpo e identidade kaingang e guarani nesses espaços hierarquizados.

O ingresso na universidade é marcado por um controle temporal cujas exigências impõem aos novos acadêmicos uma rotina intensa de estudos que exigem uma linguagem e um modo de comunicação que respeitem às normas cultas da língua portuguesa e uma ativa participação em debates teóricos (RODRIGUES & WAWZYNIAK, 2006). Entre meus interlocutores guarani todos têm como primeira língua o português, já os Kaingang têm, principalmente os que residem na T.I. Apucarantina, o português como segunda língua. Há nesse sentido dois fatores a serem

considerados: a linguagem e a comunicação. Para os Kaingang que utilizam cotidianamente a língua nativa, a dificuldade em compreender os textos acadêmicos é maior que entre os Guarani. Ocorre que alguns acadêmicos Kaingang não consideram a língua nativa como o ponto central das dificuldades de compreensão de textos e das relações construídas, mas sim a comunicação que é bloqueada por alguma distância entre acadêmicos indígenas, professores e acadêmicos não indígenas. Esse distanciamento parece causar aos acadêmicos indígenas certo desconforto que, por sua vez, é permeado por outros fenômenos como o *medo*, a *insegurança* e a *timidez*, sentimentos observados também entre os Guarani que, mesmo tendo o português como primeira língua, apresentam algumas particularidades em sua comunicação com professores e alunos não indígenas.

Para Amaral (2010) esses sentimentos envolvem uma inferiorização do conhecimento que trazem consigo, levando os acadêmicos a se auto-anularem por consequência de situações de preconceito historicamente vivenciadas, como também apresenta Mariana:

“Tem uns que tem vergonha de dizer que é indígena, teve uma ano passado que disse ser japonesa (...). Antes existia aquela coisa de que o não índio é muito inteligente, tem uns mais velhos que ainda falam isso, ‘ah, o índio é burro, o branco é que é inteligente’. Eles não conseguiam entender essa diferença né.”

Esse sentimento de vergonha foi relatado também por Rafaela que se recordou das dificuldades enfrentadas por sua irmã mais velha quando frequentavam juntas à UEL. Foram diversas as vezes que sua irmã demonstrava desconforto em afirmar sua identidade étnica diante dos questionamentos que eram feitos:

“Lembro quando minha irmã veio pra cá, quando alguém perguntava eu sempre falava que era índia sim, e minha irmã tímida que demora quase uma hora pra falar um ‘oi’. Aí chegavam e perguntavam: ‘você é índia?’ e minha irmã me dizia: ‘fala que não, fala que não’ e eu falava que ia falar sim ué. Se era índia mesmo, nossa, ela fica constrangida em falar que era índia. Por causa da vergonha minha irmã chegou a desmaiar umas três vezes porque não tinha o que comer, não tinha R.U. no Hospital Universitário, minha irmã não fazia nada se alguém não mandasse.”

A ocultação identitária no meio acadêmico relaciona-se de algum modo às experiências que tiveram na educação escolar, pois, como já mencionei no primeiro capítulo, diversas foram as situações de proibição da comunicação em língua nativa, negativização da imagem dos povos indígenas em aulas e livros didáticos, bem como a imposição disciplinar e o controle sob as condutas em sala de aula (TOMMASINO,

1995). Assim, é possível notar que em alguns casos há um certo desejo de não ser percebido, já que a visibilidade passa a representar, para muitos, um perigo⁹⁸.

Nesse caso, é importante ressaltar que há uma diferença em pensar a invisibilidade como estratégia indígena para continuidade na universidade, da invisibilidade que está relacionada à rejeição aos alunos indígenas. Isto é, há de um lado um “modo de ser invisível” para que assim continue existindo enquanto acadêmico indígena e de outro lado um modo de invisibilizar-se para anular a existência de um Outro indesejado. O ato de invisibilizar o indesejado é oscilante, pois a visibilidade dos acadêmicos indígenas é acionada pelo preconceito ou como colocou Amaral (2010) é uma visibilidade de desrespeito.

O incômodo gerado pela presença indígena na universidade foi constantemente lembrado durante meus encontros com os acadêmicos ou mesmo em reuniões junto à CUIA. Dois casos que constantemente reaparecem nesses momentos é o de uma aluna Kaingang do curso de Direito que foi questionada por um professor sobre sua identidade. Ao afirmar-se como Kaingang o professor lhe sugeriu para que retornasse para a “floresta”, pois lá é “lugar de índio”⁹⁹. Outra situação, igualmente lembrada pelos acadêmicos é o caso de três alunas Guarani que frequentavam o curso de medicina e tiveram seus nomes riscados na lista de notas que era colocada na parede da sala. Após solicitação da CUIA a listagem de notas passou a ser retirada na sala de aula para que situações como essa não se repetissem. Contudo, um acadêmico Kaingang disse-me, no primeiro semestre de 2013, que a lista permanece nas salas e que uma aluna Guarani – filha de uma das alunas que teve o nome riscado no passado – que tirou a maior nota da turma em uma das disciplinas não teve seu nome colocado nessa lista de notas.

Esses casos querem indicar que a Universidade não é considerada como o “lugar do índio”, que não se encaixam em um suposto tipo ideal de alunos de Medicina e Direito. Amaral (2010) já alertava para isso ao identificar que nas universidades do

⁹⁸ Quando Amaral (2010) se refere à invisibilidade dos povos indígenas na universidade faz o seguinte apontamento: “Ele [acadêmico indígena] se percebe e se manifesta incomodado pela invisibilidade. Pode perceber-se, dessa forma, sujeito presente e afirmando-se e, não negando-se.” (p.361). Partindo dessa máxima sobre a importância da visibilidade da presença indígena nesses espaços de poder, é preciso também complementar essa reflexão olhando para outros sentidos possíveis dados a invisibilidade. Quando chamo atenção para as situações em que a visibilidade é considerada como perigo, colocando em risco os sonhos e desejos de frequentarem a universidade – já que há uma visão de que ao afirmarem sua identidade étnica os preconceitos irão afastá-los da vida acadêmica – é no sentido de não esvaziar de sentido essa tomada de atitude. Assim, o fato de não se afirmarem como acadêmicos indígenas logo no início não deve ser compreendido apenas como uma desvalorização, pois pode se tratar também uma forma de defesa.

⁹⁹ Na época em que ocorreu essa situação não houve nenhuma ação por parte da aluna contra o professor, levando esse caso a público muito tempo depois.

Paraná a rejeição à presença indígena é mais presente nesses cursos, supostamente por serem os mais elitizados. Ainda na mesma pesquisa, o autor destaca que os cursos com menor concorrência, nos quais se encontram acadêmicos de uma classe social mais baixa são os que, segundo relatos de acadêmicos indígenas, têm maior abertura à essa presença e encontro com diferentes¹⁰⁰.

Conforme essas experiências vão tornando-se conhecidas entre acadêmicos indígenas e futuros candidatos ao vestibular, a estratégia da invisibilidade parece ser acionada para tentar evitar uma diferença que, para muitos passa a ser relacionada apenas às situações de preconceito, o que acaba dando espaço ao medo em se afirmar como Kaingang ou Guarani (WAWZYNIAK, 2009), aumentando a tensão em espaços até então desconhecidos. Essa situação é também comentada por Mariana ao refletir sobre a significação do medo suscitado:

“O medo é sim muito presente. O que eles falam, acho que é insegurança, você é diferente lá dentro (...). Você sabe que desde 1500 o índio vem sendo massacrado como burro, a cultura é diabólica, agora, de uns 30 anos pra cá, ‘não, você tem que mudar, tem que estudar, sua cultura é importante’, então acho que ele não consegue identificar quem ele é, então, você é índio ou não?”

Na literatura referente à formação superior indígena no Paraná, Wawzyniak (2009) e Amaral (2010) fazem uma reflexão acerca do medo, da timidez e da insegurança como sendo aspectos significativos e integrados na relação dos acadêmicos indígenas com a universidade e a cidade. Em ambas as pesquisas, esses três aspectos da vida acadêmica são relacionados às situações de preconceito que envolve linguagem, comunicação, marcas estéticas e mesmo pela particularidade do processo seletivo, que como aponta Wawzyniak (2009) é considerado por grande parte da população acadêmica como um “privilégio” dos povos indígenas.

Wawzyniak abordou essas experiências da seguinte forma:

“A violência a que foram submetidas as sociedades indígenas está inscrita na memória coletiva e individual. Não é de estranhar que a desconfiança em relação à universidade seja associada à história do contato. Nesse sentido, a relação dos estudantes deve ser compreendida no contexto do ‘efeito traumático de atos externos de violência’ que ‘reaparece em situação de risco’ como ‘reminiscência pós traumática’ e na produção do que Rouanet (2004, p.12) denomina de ‘trauma cosmológico’.” (WAWZYNIAK, 2009:56)

¹⁰⁰ Considero que a receptividade que os acadêmicos e professores desses cursos possuem não se limita à classe social de quem os integra, pois muitos acadêmicos com baixo poder econômico buscam esses cursos exatamente para um dia alcançarem extratos sociais tidos como “superiores”. É preciso levar em conta também a própria perspectiva que têm os cursos de humanas, comunicação e artes (os citados por Amaral (2010) como mais elogiados pelos indígenas) sobre a potencialidade dessa presença para a construção de saberes e diálogos ampliados em seus cursos e em toda a universidade.

Pensando então, no medo da fala, da alteridade descoberta e da rejeição como parte de um conjunto de fatores que se articulam nesses caminhos da formação superior indígena como indicadores das dificuldades enfrentadas, é preciso pensar também que os efeitos que esses fatores – *medo*, *timidez* e *insegurança* – produzem são significativos para refletir sobre as reações indígenas frente aos preconceitos vivenciados, como as experiências dos acadêmicos irão demonstrar mais adiante. Todavia, ressalto que essa tríade de sentimentos colocada acima indica os caminhos de *sofrimento*, mencionado constantemente pelos acadêmicos. Em algumas ocasiões, tanto os Kaingang quanto os Guarani buscavam na memória as imagens de agressões sofridas durante seus primeiros anos na universidade, revivendo a cada relato a emoção que sentiam ao olharem para trás e recordarem os momentos de *sofrimento*.

As experiências ligadas ao *sofrimento* são relacionadas pelos acadêmicos indígenas, em um primeiro momento de aproximação com a universidade, às situações de preconceito, mas que tem sua continuidade em outros enfrentamentos cotidianos que são necessários para a permanência no ensino superior. Bruno, acadêmico Guarani do 4º ano de Educação Física, relatou-me as dificuldades passadas no início da graduação quando ainda não conhecia o funcionamento da universidade, do curso optado e mesmo da cidade:

“Quantas vezes a gente não passou fome, por não saber a quem recorrer? Então é difícil, se você não tem o que comer como é que vai estudar? Quando se achava essas pessoas, elas falavam assim ‘e a bolsa?’, o que tinha a bolsa? Era só 270,00, tinha que mandar metade pra família, tinha que comer, tirar xerox, você não podia ficar doente, são fatores mínimos que interferem muito mesmo (...). Eu não sei onde o governo que chegar, por exemplo, enfiar todo mundo dentro de uma universidade, parece que é ela coisa, demos vagas para os índios e não souberam aproveitar. Primeiro, até entender que o cara mora em um lugar que a rotina dele é muito diferente da cidade, sair de um lugar que ele nunca saiu e morar em outro lugar, aí chega o momento em que ou você aceita viver daquela forma ou não, porque muitas pessoas desistiram por causa disso, eu regressei algumas vezes porque não conseguia me adaptar.”

Durante nossos encontros os relatos sobre os *sofrimentos* tomavam grande parte do tempo, mas sempre colocados em diálogo com os *sonhos*, que independente das adversidades eram lembrados e reforçados em sua importância. As experiências de deslocamentos e migrações temporárias que foram tratadas anteriormente apresentam mais um elemento de reflexão que se relaciona com esse *sofrimento* vivenciado na busca pela formação superior. Acidentes na estrada, como no caso de Roberto e a falta de moradia, como foi o caso do Kaingang Leonardo (aluno falecido), que passou

algumas noites dormindo na rodoviária de Londrina por falta de um espaço para ficar, não impediram que continuassem convictos de seus *sonhos* e projetos.

Todavia, esses enfrentamentos que, por vezes não são reconhecidos pelos professores não indígenas, levam os acadêmicos a estados de depressão e cansaço, como é o caso de Márcia que após transferir sua matrícula do curso de Medicina para Odontologia, preocupa-se com as aflições que surgem na etapa final de sua graduação:

“Eu acho que cheguei no meu limite, fico tão nervosa. Eu amo fazer isso, não sei se foi tudo o que eu passei, agora no final eu não estou aguentando mais, estou no meu limite, são coisas bem pequenas que me irritam profundamente, tenho que tomar medicamento pra fazer a prova.(...) Eu sei que estou no meu limite. Inclusive o pessoal me deu um endereço pra eu falar com o médico, estou pensando em falar. Eu tô tão cansada, eu amo isso, mas ao mesmo tempo não amo. Você consegue entender? Eu quero estudar, mas não tenho força, de manhã eu não quero levantar da cama e eu sei que isso não é bom porque eu trabalho na área da saúde. Sei que isso não é bom, você tem que ter ânimo, mas também tenho muito orgulho das coisas que eu vivi e das coisas que eu consegui até hoje.”

Mesmo diante da percepção sobre um esgotamento pessoal, a possibilidade de desistência diminui quando as conquistas pretéritas e futuras passam a ser referenciadas. A referência ao *sofrimento* que percebi recorrente entre meus interlocutores foi utilizada anteriormente por Paladino (2006) que, também entre os Ticuna identificou que o *sofrimento* aparecia como um elemento significativo de compreensão na formação educacional nas escolas da cidade.

As percepções Ticuna sobre o “estudo” nas escolas da cidade é carregada de valor e também constituída de “sacrifícios” considerados como necessários para que de fato, tenham acesso e compreensão dos novos conhecimentos. A *luta* e o *sofrimento* relacionado pelos Ticuna à formação educacional aproximam-se do que presenciei entre os acadêmicos indígenas na UEL, entendendo que essa relação diz respeito às novas interações com o meio urbano e educacional, bem como pelo sentimento de solidão gerado pelo afastamento familiar e distanciamento nas relações com professores e alunos indígenas.

Esse *sofrimento* que tem se destacado nas experiências de educação indígena – seja em sua formação básica ou superior – em um espaço cujas temporalidades e espacialidades contrastam com suas concepções de apropriação de lugares, construção de conhecimentos e redes de solidariedade, não se limita ao sofrimento entendido como marca negativa desse caminho de descobertas. Ao que considerou Paladino (2006) a importância desses *sacrifícios* e consequentes *sofrimentos* dão espaço para experiências potencializadoras do saber adquirido. No caso Ticuna, *sofrimento* e *sacrifícios* aparecem

como legitimadores do acesso aos cargos públicos desejados. Entre meus interlocutores essa lógica do *sofrimento* não é tão diferente.

Todavia, a mudança do olhar indígena para o *sofrimento* vivenciado na trajetória acadêmica, ocorreu, em sua maioria, após os primeiros anos de graduação, envolvendo tanto a permanência quanto as desistências temporárias e transferências, que por sua vez possibilitaram a experimentação de espaços e relações. O *sofrimento* passou a fazer parte da construção de um novo conhecimento que os fizeram olhar para si e para a própria história, indicando ainda experiências geradoras de novas conquistas.

Foi frequente no relato de muitos que as experiências acadêmicas os fizeram se repensar como Kaingang e Guarani, invertendo assim, os efeitos negativos das situações de preconceito:

“Eu sabia que eu era índia, mas eu não sabia tão profundamente o que era ser índia, vim aprender agora, depois que eu saí da aldeia, o quanto é importante e gostoso em falar eu sou índia e tenho um objetivo. Hoje eu sei por que eu estou aqui, mas antes não. Ia pra escola, no ginásio e não tinha noção do que era ser índio, era muito vergonhosa, chorava.” (Raquel, Guarani).

Nesse caso, parece existir uma percepção transformada sobre a própria identidade étnica. Na literatura antropológica Cardoso de Oliveira (1974; 1976) tratou da identidade como sendo resultado de uma relação contrastiva, onde um existe a partir do encontro e da negação do outro. Todavia, Novaes (1993) propõe pensar a autoimagem construída pelos sujeitos indígenas a partir de uma perspectiva que esteja além da delimitação das fronteiras contrastivas. Argumenta, então, que pensar a autoimagem indígena tendo como referência a reflexão sobre um possível jogo de espelhos possibilita olhar para as referências indígenas sobre si e sobre o outro de um modo mais aberto às inúmeras percepções que, conforme a autora, trata-se de percepções alteradas de acordo com o contexto e a situação vivenciada, constituindo uma variação de imagens positivas e negativas sobre si:

“a auto-imagem de um grupo ou sociedade pode ser analisada a partir de um recurso metafórico: o jogo de espelhos. Quando uma sociedade focaliza outro segmento populacional, ela simultaneamente constitui uma imagem de si própria, a partir da forma como se percebe aos olhos deste outro segmento. É como se o olhar transformasse o *outro* em um espelho (...) cada outro, cada segmento populacional, é um espelho diferente, que reflete imagens diferentes entre si.” (NOVAES, 1993, p.107)

Essa concepção do encontro de diferenças aciona novamente os sentimentos de *medo* e *timidez* já mencionados, deparando-se com o viés negativo desse olhar a partir de um reconhecimento da autoimagem como Kaingang, Guarani e mesmo como aluno indígena que o coloca em posição inferior à imagem construída dos não indígenas que,

como lembrou a Kaingang Mariana, sempre foram considerados como “mais inteligentes”. No que se refere às vivências que tiveram meus interlocutores, essa primeira imagem de si que está relacionada ao *medo* e ao *sofrimento*, que, aliás, se apresenta apenas como um dos olhares possíveis e sob um determinado ângulo desse espelho. Isso é possível observar na fala de Raquel, colocada acima. Existe entre esses sentimentos uma reflexão sobre a força identitária e sobre as histórias de seus povos que, no mais das vezes, sobretudo nos bancos escolares passam despercebidas, conforme a colonização do pensamento escolar-acadêmico-científico (WALSH, 2009) que é potencializado quando se vive em um contexto territorial em que a ideologia do agronegócio exerce forte influência. Assim, para Marcela:

“Aqui [na universidade] eu aprendi o quanto é importante ser índio, o quanto é importante minha cultura, o quanto é importante ser Kaingang, como é importante eu comer fubá torrado. É meu, sabe! Por a gente morar em cidadezinhas próximas à aldeia, eles discriminam muito a gente (...), nisso a gente vai se reprimindo (...). Não tem nenhum problema em ser índio, mas quando a gente não tem noção, vixe dá vergonha mesmo”

Essas considerações de Marcela e Raquel sobre o processo de reconhecimento como indígenas diante dos diferentes valores observados na sociedade não indígena, bem como a afirmação declarada de seus valores culturais e identidade étnica se apresenta em outras tantas trajetórias. Em algumas situações que presenciei entre os Kaingang e Guarani que “prolongam a graduação”, a segurança em afirmar-se pertencente a um grupo étnico ocorre, além do que já foi observado por Amaral (2010) no caso da presença familiar, também através do reconhecimento desses Outros – outros sujeitos e outros saberes – pois como sugere Novaes: “no jogo de espelhos, cada imagem refletida corresponde a uma possibilidade de atuação. A avaliação desta atuação pelo grupo leva à formação de uma nova imagem, que, por sua vez, possibilitará uma nova atuação” (NOVAES, 1993, p. 109)

A dinâmica de imagens, autoimagens e de reconhecimentos propiciados pela reflexão sobre si e sobre seus Outros, alterou o sentido do *sofrimento* acadêmico, positivando, assim, sua autoimagem Kaingang e Guarani. Nessa circunstância de conceber uma “nova atuação”, adentra-se no que Amaral (2010) reconheceu como um “pertencimento acadêmico”, pois as transformações ocorridas na “representação de si” é que parecem abrir caminhos para um reconhecimento de sua posição no mundo urbano-acadêmico. Desse modo, meus interlocutores indicam, de modo sutil em seus percursos escolares e acadêmicos, que o *sofrimento* passou a representar uma potência transformativa da maneira que se colocam frente às experiências acadêmicas.

Essa potência transformativa reelabora a experiência do *sofrimento*, dialoga estritamente com a autoimagem e consequentemente com os caminhos de uma “nova atuação” acadêmica e profissional. Essas associações foram percebidas quando passei a questioná-los sobre as motivações que os faziam permanecer na Universidade “prolongando” sua trajetória nos diversos enfrentamentos. Mesmo com as particularidades étnicas, de deslocamento ou de percursos acadêmicos, destacou-se entre eles o comprometimento em enfrentar os *medos* e os *sofrimentos*, colocando-se como agentes transformados e transformadores. Esse sentimento tem sua potência percebida quando as memórias acadêmicas são aquelas que dizem respeito às situações de preconceito e de recuo diante do Outro não indígena.

Amaral (2010) em suas entrevistas com alguns acadêmicos apresenta o relato de Raquel que na época ainda não havia transferido o curso de Medicina para a UEM:

“eu só fiquei sabendo do método do curso de Medicina quando eu entrei, no primeiro dia de aula. Foi daí que eu fiquei sabendo que tinha mudado o currículo, o método e era chamado PBL. Só que assim, eu fiquei sabendo, mas sem noção do que ele era mesmo, na realidade. (...). Eu acho que é o método que me atrapalha, porque eu não sou de falar muito, não consigo falar. Eu até entendo, mas na hora de falar, eu acho que eu fico um pouco envergonhada (...). E eu acho que se alguém tivesse sentado comigo e me falado assim: vai ser assim, assim, assim. Vocês vão sentar em volta de uma mesa, em grupo e todo o mundo vai ter que falar e isso vale nota e isso é metade do valor de uma prova. Se alguém tivesse falado isso para mim, eu teria optado por outra universidade.(p. 295)”

Meus primeiros encontros com Raquel aconteceram no início de 2013, após retornar da tentativa de continuidade do curso de Medicina na UEM, para onde partiu em busca de novas oportunidades. O relato coletado por Amaral (2010) apresenta o método do curso de Medicina como o fator principal mencionado por Raquel para ter solicitado a transferência de curso. Contudo, o retorno para a UEL, ainda no curso de Medicina dá espaço para um novo olhar da situação que enfrentava, entendendo que nem as expectativas no campo da vida pessoal, nem acadêmico foram alcançadas, conforme me explicou Raquel.

O método PBL¹⁰¹, mencionado no segundo capítulo, já não ocupa o espaço central nas dificuldades observadas por Raquel, sobressaindo agora, as experiências na UEM que, conforme afirma recorrentemente, foram marcadamente desestimulantes para sua formação como médica. As situações de preconceito vivenciadas por meio da postura e ação de professores e acadêmicos não indígenas foi um fator, entre outros, de cunho pessoal, que a fez retornar para UEL. Após 11 anos frequentando o ensino superior,

¹⁰¹ Conforme nota 84.

com um percurso que vai de uma instituição a outra, desistência e retorno, mas sempre em busca do *sonho* médico é que Raquel entende os desafios passados como momentos que reforçam seu desejo em poder se declarar como uma médica guarani. Assim, nesse momento o desejo de Raquel não se restringe ao plano político de uma coletividade indígena, mas se refere, sobretudo, à reafirmação de suas potencialidades como acadêmica e profissional guarani:

“Na UEM são muito elitistas, eles se acham os donos do mundo (...) eles não aceitam índio lá, fui chamada de cara de pau, que eu tinha desistir, que eu era uma cara de pau de estar lá, logo de cara quando eu cheguei já fui humilhada. Foi humilhação atrás de humilhação (...). Até que ano passado eu falei ‘não, vou ter que dar um jeito na vida’ porque se for pra ficar aqui tentando o primeiro ano o tempo todo eu volto pra lá de novo [para a UEL], aí eu voltei (...). O que bate forte mesmo é que eu quero ter o respeito pra hora que eu chegar e defender o índio, a pessoa falar ‘ah com essa aí eu não posso falar qualquer coisa porque ela não é qualquer uma’ (...). E outra, tô sofrendo tanto, vai pra 12 anos já essa batalha dura que no fim eu sei que vai ser recompensada, que vai ser uma vitória muito bonita, é provar tanto pra mim quanto para os outros, porque eu sei que tem gente aí que quer ver a gente fora. Isso que eu quero provar! Por mais difícil que seja, a gente vai sair daqui, eu já passei tanto e eu quero esfregar na cara de alguns, uns que a gente nem sabe quem, principalmente de uma professora lá de Maringá.”

Sair da UEM não foi, para Raquel, um modo de desistir do enfrentamento, mas de retornar ao seu enfrentamento inicial no curso de Medicina da UEL. Quanto às suas experiências iniciais e da rejeição sofrida por professores e acadêmicos não indígenas do curso, Raquel disse-me inúmeras vezes que retornar para a UEL representa também um modo de “limpar sua imagem no curso”, ressaltando sempre a necessidade em passar por esse desafio antes de finalizar essa “batalha”. O compromisso em retornar para a UEL e se colocar frente aos *medos* e problemas aparece como uma possibilidade de evidenciar para acadêmicos e profissionais a alteração do sentido de seu *sofrimento* em poder de ação transformativa.

As categorias aqui destacadas – *sonho*, *prestígio* e *sofrimento* – provocam um questionamento que não se limita às apropriações de espaço/tempo ou mesmo das situações de preconceito. Considero que pensar a lógica de permanência acadêmica de Kaingang e Guarani a partir dessas categorias que me apresentaram, proporciona um campo de reflexão para compreender o que motiva o prolongamento propositalmente ou não no tempo de graduação.

3.6 – Ordem institucional e prática indígena (re) ativa: caminhos e descaminhos entre instituição e acadêmicos Kaingang e Guarani.

Para muitos de meus interlocutores as experiências acadêmicas foram marcadas por descobertas não apenas de uma nova rotina que oferecem a cidade e a universidade, mas de experiências que afetam a própria temporalidade que, por sua vez, não se trata nem de um tempo institucional, pois não o seguem de acordo com o estipulado, tampouco o tempo da aldeia, já que mesmo quando reconhecido em sua diferença, essa temporalidade não é tomada como referência pela universidade.

O prolongar do curso, sendo observado sob o ponto de fala institucional, considerando as diversas preocupações de continuidade de uma determinada política de acesso ao ensino superior, indica alguns aspectos relacionados à autoimagem, construção da própria história, dentre outras questões já mencionadas neste texto que, por vezes não são totalmente compreendidas por todos os grupos de representação institucional que se relacionam com os acadêmicos indígenas. De um lado, então, há uma cobrança institucional, seja ela através de órgãos internos da Universidade (CUIA e PROGRAD, entre outros) ou de professores e colegiados cujos cursos recebem acadêmicos indígenas. Do outro, encontram-se acadêmicos que, ao ingressar no ensino superior e transformar suas formas de deslocamento e relação com a cidade, buscam por novas descobertas e experiências.

Não pretendo desconsiderar o diálogo e aproximação entre instituição e indígenas, busco apenas compreender quais têm sido os caminhos percorridos por esses agentes em que essas diferentes lógicas encontram-se, compartilham interesses e em determinadas situações também se repelem. Como no jogo de espelhos proposto por Novaes (1993) as “alter/ações” das auto-imagens conforme os olhares críticos sobre o espaço, pessoa e o Outro, transformam também, como indicado no termo acima, as ações desses sujeitos. O que no caso da formação superior indígena acaba revelando cenários múltiplos de percepções sobre os saberes apreendidos e seus percursos.

Esses trajetos entre cursos e universidades que foram proporcionados pela CUIA, através da flexibilização de regras acadêmicas, sendo imaginadas para diminuir o índice de evasão, tornou-se um novo ponto de preocupação por parte dos membros da Comissão, pois agora tanto a evasão quanto a transferência aparecem como mecanismos acionados pelos acadêmicos indígenas para deslocarem-se na temporalidade racionalizada da academia, de certa forma tornando-a menos imperativa.

Entre os anseios e preocupações dos Kaingang e Guarani em seus trajetos acadêmicos, a utilização do tempo/espço e dos saberes é constantemente referenciada por eles, contudo, diferentemente do modo como é esperado pelas instâncias institucionais. No que se refere às significações de espaço/tempo, estas caem em recorrentes questionamentos dos acadêmicos, pois observam o distanciamento entre as noções de um tempo controlador dentro da universidade e de uma outra noção temporal que está ligada às relações cotidianas, entre grupos e saberes distintos que não podem ser enquadrados no mesmo tempo burocratizado. Diferenças estas compreendidas da seguinte maneira por Osias Sampaio, jornalista Guarani formado na UEL:

“no ensino superior há uma carga de conceitos e novas ciências que exigem um grau maior de atenção e domínio de leitura. Outra coisa é termos que nos adaptar rapidamente a memorizar endereços, códigos e senhas para tudo, agendar compromissos e aprender coisas corriqueiras (...). Essas pequenas frações se somam e interferem nos resultados acadêmicos.” (SAMPAIO, 2009:128).

Movimentar-se nesse cenário de inúmeras linguagens desconhecidas requer certamente um processo de aprendizagem que considere as particularidades dos grupos étnicos que estão ocupando os espaços da universidade. Todavia, prevalece a máxima que consiste na rápida adaptação dos acadêmicos indígenas na organização universitária, criando uma relação apressada dos sujeitos com os espaços e saberes, conforme menciona Eduardo:

“Dificuldade existe pra todo mundo, não só pra nós, mas pra você se acostumar aqui foi um fator; pra saber a rotina da cidade foi outro fator; pra saber da política dentro da universidade foi outro fator; pra saber a política dentro do curso foi outro fator. Até entender isso leva muito tempo, a gente não está acostumado com isso.” (Eduardo, Guarani)

Tentar o diálogo entre o tempo instituído (regularmente previsto) e o tempo vivido pelos acadêmicos indígenas se apresenta como um desafio àqueles que começam a ser questionados sobre sua permanência na universidade por um “longo tempo”. Uma das consequências é que alguns alunos também passaram a se questionar sobre esse tempo, que é percebido como um prolongamento necessário, mas ao mesmo tempo levantam reflexões sobre os limites desse percurso prolongado. Mesmo enfatizando a importância de se estender a permanência na universidade pelas questões expostas no relato de Eduardo, isso também não se apresenta como um elemento de forte interesse para os acadêmicos, já que o *sonho* começa a ser adiado.

Para Raquel, que cursa Medicina há 11 anos, o prolongamento do curso tornou-se um fardo. Porém, é esse mesmo prolongamento que lhe propicia a construção de outros olhares sobre si mesma e sobre o mundo. Em outras palavras:

“Você pensa que eu não fiquei angustiada de ter feito outros vestibulares, de ter dado essa estacionada? Eu fico angustiada com isso, já era pra eu ter terminado, já era pra estar na aldeia ajudando, mas Deus sabe de tudo, passei por coisas assim, que, só Deus (...) Esse tempo não foi a toa, estou aprendendo mais, aprendendo a entender as pessoas, a me entender né, porque até um tempo atrás eu não me entendia (...). O índio tem dificuldade de acompanhar mesmo, aí tem índio que se afasta, reprova por falta, aí é onde a universidade não está preparada nisso, pra dar esse apoio, não adianta forçar que a gente não vai conseguir, nós temos o nosso tempo e a universidade não entende isso. Aqui a gente tem esse problema, na UEM também, nas outras universidades também, aí você não sabe porque o índio voltou embora pra aldeia correndo”.

Essas diferentes percepções sobre a temporalidade e o descompasso produzido, observadas entre o que pensam os Kaingang e Guarani e o que é instituído pela universidade, destacam alguns pontos de reflexão sobre como tem sido compreendida a presença indígena na universidade, mas, sobretudo, como os acadêmicos percebem essas imposições, dado que nem todos abandonam definitivamente a vida acadêmica. A flexibilização de regras para acadêmicos indígenas representa, de fato, um elemento significativo para garantir a permanência. Todavia, a flexibilidade possui limites que impedem uma negociação mais ampliada entre saberes e modos de organizar o tempo e o espaço. Tais desencontros podem ser pensados conforme apresenta Evans-Pritchard sobre o tempo entre os Nuer:

“Os Nuer não possuem uma expressão equivalente o ‘tempo’ de nossa língua (...). Não creio que eles jamais tenham a sensação de lutar contra o tempo ou de terem que coordenar as atividades com uma passagem abstrata do tempo (...) os acontecimentos seguem uma ordem lógica, mas não são controlados por um sistema abstrato.” (EVANS-PRITCHARD, 1978, p.116).

Tomo rapidamente o caso das escolas indígenas como um exemplo interessante para pensar essa relação de espaço/tempo por se tratar de uma espacialidade que segue uma lógica ocidentalizada de escola e educação, cuja temporalidade e apropriação espacial não diferem de escolas não indígenas, permanecendo inclusive com a implementação de um conhecimento fragmentado e que não dialoga com uma realidade que ultrapassa o limite escolar. Nesse sentido, o “sistema abstrato” de controle do tempo nas escolas indígenas que segue com seu padrão normativo é tido “como algo estrangeiro, não nativo” (TASSINARI, 2009, p.14).¹⁰²

Pensando nessas transformações e nas estratégias criadas para lidar com um modelo escolar e educacional estranho ao modo de ser Kaingang ou Guarani, pode-se ir além e pensar como reconhecer essas estratégias num espaço que tem um caráter normativo ainda maior, que é a universidade. Considerando esse desafio do tempo

¹⁰² Mesmo com um caráter ainda ocidentalizado, algumas mudanças têm sido construídas paulatinamente a partir da persistência dos profissionais indígenas, reelaborando, por exemplo, a metodologia e mesmo o currículo escolar.

instituído, chamado por Evans-Pritchard de “sistema abstrato” de controle, e atentando ao fato de que ele é resultado de um espaço determinado – no caso, a Universidade – é possível observar o surgimento das (re) ações indígenas que inserem essa temporalidade e espacialidade em seus sistemas de significação e de intencionalidades.

Localizados no espaço em que a determinação temporal é o principal meio de controle dos sujeitos universitários, os Kaingang e Guarani buscam tomar para si o controle do próprio tempo, pois, como me disse um acadêmico kaingang, “o índio gosta de fazer as coisas com calma, não dá pra fazer correndo que faz errado”. Soma-se a essa temporalidade acadêmica os saberes que vão sendo construídos e consolidados como científicos e legitimados pela racionalidade ocidental. Assim, tempo, espaço e saberes acadêmicos formam uma esfera distante de um diálogo mais aproximado entre os diferentes, reduzindo essa abertura à flexibilização de algumas regras. De fato a flexibilização conseguida pela CUIA merece ser consideradas como uma forma de reconhecimento institucional a certas particularidades acadêmicas. Todavia, ainda é tímida a abertura universitária ao diálogo entre saberes trazidos pelos povos indígenas, somando outros pontos de vista à própria organização da universidade.

Desse modo, mesmo com o apoio pedagógico oferecido pela CUIA, por colegas e por alguns professores em sala de aula, não há uma abertura “de fato” e “de direito” às especificidades culturais e educacionais dos povos indígenas, da população negra (SANTOS, 2013; PACHECO & SILVA, 2007) e de outras minorias sociológicas que permanecem em enfrentamentos cotidianos para que não percam os direitos e espaços que vêm sendo historicamente conquistados.

Tais obstáculos são observados por meus interlocutores como uma via de mão dupla, onde, por um lado, há uma potencialização das dificuldades e dos *sofrimentos*, já que o distanciamento vem marcado por ações discriminatórias e, consequentemente, por tentativas de subalternização da presença indígena. Por outro lado, destacam em seus relatos que “a universidade prepara para o mundo dos brancos” e que isso os coloca em posição de maior prestígio, visto que os acadêmicos indígenas seriam sujeitos com múltiplos conhecimentos, isto é, de sua própria cultura e conhecedores também dos saberes do não índio. Conforme enfatiza Roberto, acadêmico Kaingang em Artes Visuais: “Quando eu me formar vou sentir que sou mais do que os outros professores, porque vou saber duas culturas! Falo isso para os alunos aqui: ‘imagina se formar sabendo duas culturas?’, me sinto mais valorizado que os outros.” (Roberto)

Essa soma de saberes é percebida por eles como a possibilidade de caminhar entre mundos distintos, diferente dos não indígenas que mesmo adquirindo conhecimentos sobre histórias e culturas indígenas estariam mais distantes da aldeia em termos de vivências.

Pensar nessa lógica colocada por Roberto e outros acadêmicos é trazer à cena central o repensar indígena sobre os conhecimentos, regras e organização que são aos poucos compreendidos por eles. Vivenciar o sistema universitário nesses moldes burocráticos e controladores do tempo é adquirir um conhecimento diferente do que já possui, o que, por consequência valoriza sua vivência pessoal e profissional.

Essa via de mão dupla no modo de olhar para a organização acadêmica vai ao encontro novamente do que Ortner (2007) interpretou como o poder da ação na estrutura. A ação indígena surge não apenas com as reflexões de autoimagem ou mesmo da persistência em perseguir projetos que, por vezes, não dialogam com a estrutura hegemônica. Há, mais que isso, uma forma de re-agir às situações postas pela estrutura universitária através do que prefiro chamar de enfrentamento¹⁰³.

Pensar a estrutura acadêmica a partir do que Sahlins chamou de “cultura-tal-como-constituída”, isto é, pensar em todos os códigos e organização gerados no interior da universidade como fatores já determinados, considerando inclusive que o que está constituído é passível de alteração, abre espaço para refletir como esses valores “determinados” entram em questionamento e como são colocados em risco.

Para tanto, sugiro pensar nas concepções acerca do conhecimento adquirido nesse caminhar de *sofrimento*, desejos, projetos e enfrentamentos de uma construção de saberes colonizadores. Essas experiências destacadas anteriormente demonstram que a vida acadêmica dos Kaingang e Guarani é constituída por marcas de preconceito e de invisibilização da própria história por conta de uma construção hegemônica de conhecimentos cujo referencial afasta-se do universo indígena.

Dentro desse quadro de desigualdades geradas no sistema de ensino há um modo de viver kaingang e guarani que imprime sentido a esse caminhar universitário. As possibilidades já expostas aqui de experimentar a vida na cidade e na universidade, ao ampliar as vivências dentro de uma lógica organizacional que difere do que é

¹⁰³ Interpretar essas ações e reações ao que está solidificado no espaço acadêmico como “resistência” é não considerar os interesses em se apropriar também dos conhecimentos do não índio, isto é, resistir implica em não aceitar. Ao contrário disso, essa experiência apresenta o interesse de acadêmicos em se apropriar de determinados códigos. Assim, considero o termo “enfrentamento” com maior amplitude para pensar o caso do Paraná, inclusive para pensar a agência indígena em situações de preconceito. Uma experiência de resistência somada ao enfrentamento é vivenciada pelo movimento Zapatista no México que construindo um modo autônomo de escola e educação trabalham com outra lógica temporal, organizacional, etc.

encontrado nas aldeias, é percebida entre meus interlocutores como um meio de experimentar aquilo que é diferente. Ainda que essas novas vivências sejam acompanhadas de perto pelo *sofrimento*, reconhecem-nos como parte de um processo de aprendizagem. Esse fenômeno é relacionado por Paladino (2006) como um estágio de liminaridade, nos termos definidos por Turner (1975), em que o rito de passagem para a vida adulta é marcado, entre os Ticuna, pelo *sofrimento*, que é entendido como necessário para alcançarem seus objetivos principais, em outras palavras, é como um estágio necessário para o alcance de um *status* desejado.

As possibilidades de experimentação dos prazeres e perigos encontrados nesses dois espaços, ao conferir novos valores aos sujeitos que neles se inserem, gera também um cenário de reflexões acerca do que se está vivendo. As estruturas de um poder que é desigualmente distribuído na universidade não fazem de meus interlocutores meros reprodutores dessa ordem observada e vivenciada, tampouco assimiladores de um conhecimento que solapa todos seus saberes anteriores, tornando-os “novos brancos”.

Sobressai em suas trajetórias, a apropriação de lógicas, códigos, posturas encontradas na cidade e no meio acadêmico que os coloca diante de uma realidade cujas bases colonialistas destacam-se ainda na construção do conhecimento. Todavia, as perspectivas encontradas nesse meio dialogam com a compreensão de Sahlins no que se refere aos sentidos atribuídos ao que é vivido: “meu interesse em algo não é a mesma coisa que seu sentido” (SAHLINS, 2008, p. 310).

Como mencionado anteriormente, as experiências de encontro com o outro proporcionaram a reflexão sobre uma ordem que está colocada, e que não conheciam antes com tanta proximidade. O fato de a universidade “formar para o mundo dos brancos” ao mesmo tempo em que é desejada, não é totalmente compreendida como o “tipo ideal” de bem viver kaingang e Guarani.

Desse modo, busca-se por experiências fora da aldeia. Todavia, essas experiências, a construção de saberes e os modos de organização são contestados por meus interlocutores. O viés crítico e essa permanente contestação da ordem estabelecida – mas que se deseja vivenciar – questiona o próprio poder estrutural, pois mesmo com suas determinações e controles, os interesses indígenas colocam-se como marcadores de transformação do conhecimento que foi apreendido. Isto é, trata-se de uma contestação que significa se apropriar de novos códigos e posturas de outro espaço com novas categorias temporais que passam a receber outros sentidos: “Aprender no es

simplemente conocer y dominar la técnica. Es saber reinventarla, hacer de ella un medio creativo más que repetitivo” (RENOLDI 2010, p.104).

A experimentação de saberes outros, ditos científicos, aparece como uma potencialização da pessoa Kaingang e Guarani que constroem entre os *sofrimentos* uma nova postura de colocar-se no mundo. Experimentar, contestar e refazer-se como Kaingang e Guarani é passar por uma descolonização da própria história que, conforme as vivências de meus interlocutores, não é possível acontecer de acordo com os interesses institucionais, sendo necessária a compreensão dos processos particulares (e temporais) de familiarização e subversão de ordens e interesses.

Como colocado no segundo capítulo, os “interesses institucionais” não podem ser vistos de modo homogêneo, pois se destaca algum movimento mais crítico em relação a organização acadêmica. Ressalta-se, dessa maneira, que esse processo de descolonização também tem em suas bases uma presença institucional, ainda que de modo reduzido, mas que contribuem com práticas que caminham no sentido de alguma transformação da estrutura universitária.

Ir além dessa repetição da ordem acadêmica, de sua mera reprodução, é subverter os sentidos dos conhecimentos de mundo ali apreendidos. Desse modo, os rumos da educação superior passam a ser reinventados para que adquiram uma significação própria. Esses saberes – sobre si e sobre o mundo - transformados constroem caminhos em que a “ida e volta” dos saberes marcam o poder da prática e da (re) ação indígena frente às mais diversas tentativas de continuidade de colonização de suas histórias.

Capítulo 4 – Entre os afastamentos e os caminhos de novas experiências: pensando a categoria de “evasão”, seus efeitos e os sentidos de “retorno” vivido pelos egressos.

Neste capítulo o objetivo é aproximar-me das experiências vivenciadas por alunos “evadidos” – aqueles que, por alguma razão, deixaram seus cursos. Eles próprios questionam tal categorização, dizendo que não “evadiram”, não “desistiram”, mas que apenas estão “parados” ou “afastados” da Universidade. De todo modo, é preciso chamar atenção para o fato de que há quem não queira refazer esse caminho de retorno à vida acadêmica. É nesse contexto de desejos variados que observo como esses alunos têm vivenciado o tempo de afastamento e quais são os efeitos gerados em seus cotidianos pelas vivências já iniciadas na Universidade.

Outra situação de extrema importância, mas que, por falta de maior tempo, não me debruço demoradamente, é o caminho feito por aqueles que concluíram o curso e buscam por novos espaços de atuação, traçando as relações e reflexões sobre os possíveis sentidos do “retorno”.

Para a realização dessa etapa da pesquisa, passei cerca de três dias em algumas T.Is para me encontrar com os “evadidos”(temporária ou definitivamente), a fim de que pudéssemos conversar com mais tranquilidade. Quanto aos concluintes tive maior contato com três deles, sendo esse um limite da presente pesquisa, considerando as riquíssimas informações que não serão tratadas nesse momento.

4.1 –Evasão: revisitando a literatura¹⁰⁴

As experiências acadêmicas certamente não se limitam à permanência, mas como apresentei no primeiro capítulo e como os percursos dos alunos indicam, a evasão é também um elemento de real importância para pensar o tão questionado “prolongamento da graduação”, bem como os desejos e vivências que surgem nesse novo momento.

Como me disseram os integrantes da CUIA, Laura e Mauro, em uma de nossas conversas, as preocupações que norteavam as ações da Comissão, por praticamente 10 anos da política, estiveram ligadas à formulação da prova do Vestibular – uma preocupação que foi tomando novas formas conforme o aumento da presença indígena nas universidades. As atenções principais dos professores componentes da CUIA com

¹⁰⁴ Nesse capítulo utilizarei o termo evasão em aspas, considerando que esse momento de distanciamento não deve ser entendido como um fim. Isto é, mesmo com o retorno para a T.I. há ainda muito vivo o desejo em retornar para a vida acadêmica, com exceção de dois Kaingang que já não têm para si essa perspectiva de formação superior.

relação à permanência foram direcionadas às desistências, que se tornaram frequentes. Alguns mecanismos foram criados para que a evasão não tomasse grandes dimensões – como já mencionei no segundo capítulo – e a possibilidade de transferência interna e externa foi uma delas. Para Rodrigues e Wawzyniak (2006) que acompanharam de perto esse período, consideram os seguintes pontos como potenciais fatores de abandono do curso:

“dificuldades de entendimento do conteúdo de algumas disciplinas, consideradas difíceis também pela maioria dos alunos não índios; distanciamento da família que permanece residindo na TI; falta de apoio e acompanhamento das instituições onde estão matriculados; sentimento de isolamento e discriminação; dificuldades financeiras para manutenção na cidade mesmo com a bolsa auxílio, considerada insuficiente; insatisfação com o curso que não corresponde às expectativas; falta de apoio das lideranças e da comunidade para estudar na universidade; falta de apoio da FUNAI; falta de apoio da família, especialmente no caso das mulheres que, na maioria das vezes, enfrentam conflitos conjugais” (RODRIGUES & WAWZINYAK, 2006, p.21-22)

Essas mesmas questões reaparecem em trabalhos posteriores (NOVAK, 2007; PAULINO, 2008; AMARAL, 2010), mas sem uma abordagem mais aproximada das experiências que englobam essas motivações de afastamentos. Amaral (2010) olha para as desistências a partir das perspectivas de alunos que ingressaram em outros cursos e/ou universidades, isto é, desistiram de um curso, mas permaneceram na universidade.

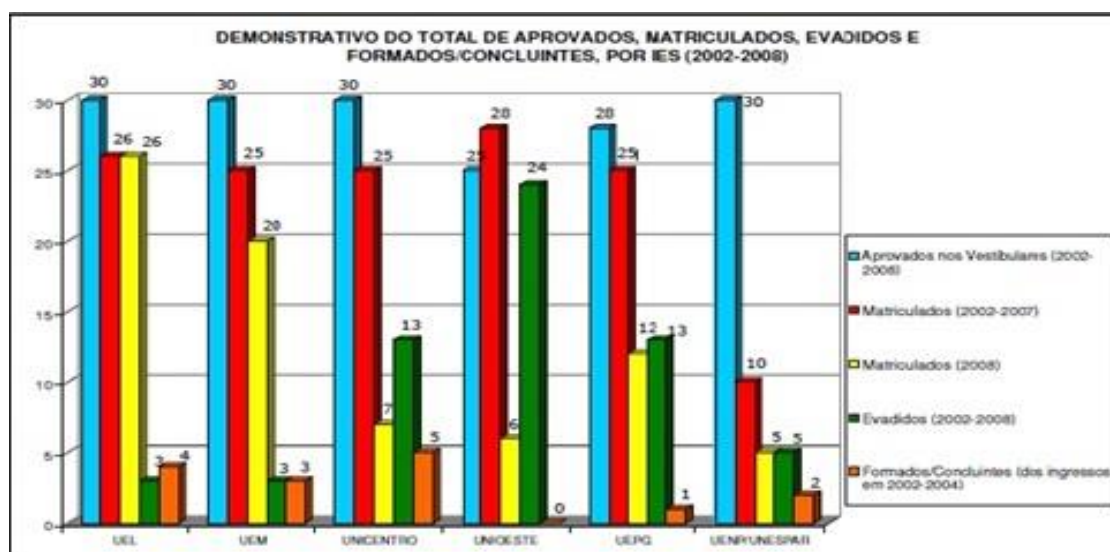
As pesquisas acima mencionadas se referem aos programas de atendimento pedagógico como um dos elementos primordiais para o estímulo à continuidade nos cursos e no ensino superior. A partir dessa premissa, cada universidade criou estratégias de ação pedagógica para responder às demandas locais dos alunos.

Conforme dados apresentados por Novak (2007), referentes à relação de candidatos inscritos nos vestibulares de 2002 até 2007, o trânsito entre cursos e instituições apresentava-se nas universidades do Paraná a seguinte situação:

“Dos candidatos que se inscreveram para os vestibulares, 98 fizeram a seleção mais de uma vez. Destes, 41 candidatos fizeram vestibulares sempre para a mesma instituição e 57 para instituições diferentes. Com relação aos cursos escolhidos, observa-se que até 2005 – último ano em que os candidatos escolhiam o curso no momento da inscrição para o vestibular – dos 66 candidatos inscritos em mais de um vestibular, 38 mudaram de curso e de área de conhecimento, 14 mudaram de curso e permaneceram na mesma área e 14 deles prestaram vestibulares sempre para o mesmo curso.” (NOVAK, 2007, P. 106-7)

Novak (2007), Paulino (2008) e Amaral (2010) observaram que uma das tentativas de evitar a desistência seria a escolha da Universidade mais próxima da Terra Indígena, pois os laços familiares e comunitários seriam um dos fatores de fortalecimento da permanência. Assim, a Universidade Estadual de Londrina e de

Maringá teriam menor índice de evasão por estarem localizadas em regiões com grande concentração indígena. Nos dados organizados por Amaral, a relação de matriculados, evadidos e concluintes apresentou-se da seguinte maneira entre os anos de 2002 a 2008:



Fonte: AMARAL, Wagner Roberto. As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2010.

Nesse levantamento, Amaral observou que 43,9% dos alunos matriculados evadiram-se de diversos cursos, sendo que destes, 39,3% frequentavam a UNIOESTE. Não irei me deter aos dados estatísticos de todas as universidades estaduais, mas sim os relacionados a evasão na UEL, partindo das experiências e perspectivas de alunos que estão na aldeia sem o desejo de retornar para a Universidade e daqueles que entendem a volta para aldeia não como evasão, mas como um afastamento temporário, reversível e, por vezes necessário.

4.2 – Afastar-se não é evadir: perspectivas transformadas geradas pela volta temporária à Terra Indígena.

Não diferente dos alunos matriculados na UEL, os Kaingang e Guarani que se afastaram da Universidade com os quais conversei, veem das T.Is Apucarantina, Barão de Antonina, Laranjinha e Pinhalzinho. A opção que fiz aqui foi de procurar aqueles que, até 2013, não haviam ingressado em outro curso, com o objetivo de acompanhar o momento de retorno para a aldeia e de conhecer suas expectativas após a breve experiência universitária.

Dos 59 alunos matriculados desde 2002, 18 evadiram-se dos cursos da UEL e retornaram para suas aldeias. Desse total, treze estão nas T.Is e quatro prestaram um novo vestibular em outras universidades. Dos alunos evadidos que retornaram para a

universidade, apenas uma Guarani¹⁰⁵ concluiu o curso de Pedagogia na UENP, campus de Jacarezinho, município próximo de sua T.I. Pinhalzinho.

Desse modo, seriam treze pessoas que se aproximariam do perfil que a princípio delimitai. Todavia, não me foi possível ter acesso a todos eles, reduzindo, então, meu círculo de interlocutores a seis, como destacado na seguinte tabela:

Tabela8 –Interlocutores que “evadiram” da Universidade Estadual de Londrina entre os anos de 2002 a 2013.

Curso¹⁰⁶	Terra Indígena	Idade	Sexo	Tempo de afastamento
Pedagogia	<i>Yvy Porã</i>	25	Masculino	1 ano
História	Apucarantina	38	Masculino	1 ano e meio
Educação Física	Barão de Antonina	25	Feminino	1 ano
Educação Física	Laranjinha	25	Feminino	1 ano
Serviço Social	Apucarantina	27	Masculino	5 anos
Letras	Apucarantina	50	Masculino	8 anos

Fonte: A autora.

Como está exposto na tabela acima, o maior índice de evasão está entre os Kaingang que residem na Terra Indígena Apucarantina, seguida pelos Kaingang da T.I. Barão de Antonina, locais em que as dificuldades nos deslocamentos até a universidade já foram detalhados em capítulos anteriores. Dos sete Kaingang, pude conversar com quatro deles, em uma das viagens que fiz para suas aldeias em 2013.

A primeira viagem que realizei foi em abril de 2013 para a T.I. Apucarantina junto com os professores não indígenas que residem em Londrina e lecionam na escola de ensino médio da aldeia. Na escola me encontrei com Roberto e Mariana, conforme comentei no terceiro capítulo, mas também foi onde encontrei os alunos “desistentes” da UEL. Na T.I. Apucarantina um aluno estava com matrícula trancada e outros três havia deixado os cursos.

Enquanto aguardava a diretora da escola Benedito Rokag, um dos ex-alunos da UEL passava pela escola, era Marcos, professor em outra escola kaingang. Não havia conseguido entrar em contato com ele antes de ir para a T.I., mas ao falar sobre a

¹⁰⁵ Essa foi uma das alunas que desistiu do curso de Medicina na UEL.

¹⁰⁶ É considerado o último curso que frequentou.

pesquisa, se prontificou a participar e dividir sua história. Marcamos então para o dia seguinte, quando seria sua folga.

Filho de pai fulni-ô e mãe kaingang, Marcos se sente pertencente aos kaingang, já que seu processo de socialização aconteceu entre eles. Marcos trabalha na T.I. Serrinha – uma nova aldeia que se formou em 2010 com famílias kaingang da aldeia Sede (CIMBALUK, 2013) – em uma escola cuja estrutura é de madeira e chão de terra batida, já que as condições legais de reconhecimento desse novo espaço ocupado ainda não permitem a construção de escola ou mesmo de posto de saúde¹⁰⁷. A escola, multisseriada, tem apenas Marcos como professor e uma turma com doze alunos. É Marcos também quem assume a direção na ausência do diretor não indígena.

Sua formação educacional básica foi na aldeia até que na 5ª série mudou para Tamarana. Aos 12 anos abandonou a escola e começou a trabalhar como boia fria, seguindo, aos 13 anos, para o Mato Grosso do Sul, onde permaneceu até os 18 anos trabalhando no corte de cana¹⁰⁸. Após cinco anos, Marcos retornou para a T.I. Apucarantina e deu continuidade aos estudos através do PERI¹⁰⁹ – como tantos outros Kaingang de sua aldeia. Enquanto terminava seus estudos básicos, também se tornava professor na escola kaingang, onde atua há 20 anos.

Marcos trabalhou por três anos na APEARTE com a formação de jovens e adultos indígenas, ao lado de Roberto, ambos concursados pela prefeitura de Londrina. Com seu envolvimento na escola como professor, Marcos se interessou pelo vestibular indígena e após duas tentativas foi aprovado no curso de História na UEL, em 2010.

Um problema no joelho e no pé o fez trancar o curso por um ano para realizar uma cirurgia que, até minha estadia em campo não havia conseguido. A cirurgia foi um dos elementos que influenciaram o trancamento, pois assim como Mariana e Roberto, Marcos trabalha 40 horas semanais na escola e enfrenta problemas com transporte para se deslocar até Londrina. Com essas complicações, Marcos também tem visto o EaD como uma possibilidade de conclusão do ensino superior por não querer abandonar seus alunos, pois segundo ele nenhum outro professor tem interesse em trabalhar na Serrinha.

¹⁰⁷ O diretor dessa escola é o mesmo da escola que fica na aldeia Barreiro (outro aldeamento kaingang que envolve a Sede Apucarantina). Os serviços de saúde são oferecidos na aldeia Sede para esses Kaingang que ainda não contam com esses atendimentos nessa nova área reivindicada.

¹⁰⁸ As viagens para o Mato Grosso do Sul, com trabalho garantido no corte de cana, era prática comum entre os Kaingang (TOMMASINO, 1995)

¹⁰⁹ Programa já mencionado no primeiro e terceiro capítulos.

No mesmo dia, após a conversa com Marcos ele me levou até a escola “de baixo”¹¹⁰ para conversar com Rodrigo que trabalha como professor bilíngue auxiliar. Rodrigo é o mesmo Kaingang que passou um tempo com Márcia (Guarani) na cidade de Cascavel em 2007. No ano seguinte Rodrigo foi aprovado no curso de Serviço Social na UEL, permanecendo por apenas três meses e retornando para a aldeia.

Nossa conversa não foi muito estendida e foi um tanto difícil, uma vez que Rodrigo mal entendia minhas perguntas e quando as entendia respondia com certa confusão, falando muito pouco o português. Mesmo com essa dificuldade em nosso encontro, foi possível entender que Rodrigo prefere não voltar para a universidade, referindo-se a pouca afinidade com o espaço e a rotina acadêmica.

Ao sair da escola, Marcos me esperava para subirmos até a escola onde eu estava passando os dias. Disse a ele que deveria tê-lo convidado para a conversa, o que, talvez, teria deixado Rodrigo mais a vontade e ainda facilitado nossa comunicação. Entretanto, disse-me que Rodrigo sempre foi muito calado mesmo com os moradores da T.I., sendo uma surpresa que estivesse trabalhando na escola.

Na mesma escola, no dia seguinte, encontrei Pedro, ex-aluno do curso de Letras na UEL. Não havia tido oportunidade de conhecê-lo em outro momento, apenas ouvia seu nome em algumas conversas entre professores da CUIA e sua esposa e a filha mais velha que, desde 2012 frequentam juntas o curso de Letras na UEL, seguindo aí um caminho que ele já havia percorrido anos antes¹¹¹.

Encontrei-me com um senhor de 50 anos e de muita tranquilidade na voz, mas também alguma inquietação ao lembrar de sua passagem pela universidade. Pedro ingressou na UEL em 2005 quando realizou seu primeiro vestibular, escolhendo o curso de Letras para sua graduação. Nessa época já era empregado pela FUNAI como motorista dentro da T.I, e após sua aprovação no vestibular passou a conciliar o trabalho com a academia.

Seus deslocamentos para Londrina foram feitos por um tempo com o carro da FUNAI, visto que não havia transporte que fizesse o percurso da T.I. para Londrina e pelo fato de não ter um carro particular. Dessa maneira, o uso do carro da FUNAI para fins pessoais lhe rendeu repreensões da Fundação.

As primeiras semanas na universidade fizeram com que Pedro perdesse aos poucos seu desejo por ela. A escolha pelo curso de Letras foi, segundo ele, para

¹¹⁰ Como se referem à escola de anos iniciais da Sede: João Kavagtan.

¹¹¹ A filha mais nova de Pedro cursa Artes Visuais, também na UEL.

conhecer melhor não apenas o português, mas, sobretudo o kaingang, uma escolha e um *sonho* que abandonou dois meses após seu ingresso.

As lembranças, expressas em suas palavras, vinham marcadas, ainda que não tão explicitamente, por uma mágoa em ter interrompido essa trajetória. Atualmente não pretende retornar para a Universidade, pois se lembra que no período em que esteve na UEL enfrentou muitas dificuldades de caráter pedagógico. Contou-me que durante esses dois meses não recebeu a devida orientação sobre os processos burocráticos que deveriam ser realizados e nem ao menos chegou a conhecer os membros da CUIA. Dessa maneira, assim como Rodrigo, Pedro entende seu afastamento da universidade como definitivo, apoiando apenas suas filhas e esposa para que concluam a graduação.

Em meus dias na T.I. Apucarantina não foi possível falar com um dos desistentes, Afonso, irmão de Mariana (interlocutora que aparece no terceiro capítulo). Afonso passou pela UEL e pela UEM. Seu primeiro ingresso na UEL foi em 2006 no curso de Geografia, solicitando transferência no ano seguinte para Agronomia. No final do ano letivo, Afonso preferiu não continuar no curso, saindo da UEL, voltando apenas em 2011, novamente no curso de Agronomia. Porém, no ano seguinte, já estava decidido a abandonar o curso e não retornar para essa instituição, devido a alguns desentendimentos com docentes da CUIA. Até o momento em que estive em campo, ele trabalhava como secretário administrativo da escola de ensino médio, onde sua esposa é a diretora. Encontrei-o no dia em que cheguei na T.I. e logo lhe falei sobre a pesquisa. De imediato se dispôs a conversar, entretanto, nos dias seguintes Afonso não retornou para a escola e quando perguntei para sua esposa, disse-me que ele estava com diversos compromissos com o cacique e as lideranças. Suponho que o desentendimento ocorrido com a CUIA no ano anterior o fez se distanciar também de qualquer pesquisa relacionada à UEL, ao menos até esse momento. Esse é um dos limites colocados enquanto ocupo o papel de pesquisadora.

A alguns quilômetros da T.I. Apucarantina fica a T.I. Barão de Antonina, também kaingang. Nessa aldeia residem outros ex-alunos da UEL. Meu acesso a essa aldeia ocorreu em 2010 e 2011 junto com professores da CUIA para a divulgação do Vestibular Indígena do Paraná. Retornei à localidade em setembro de 2013, como mestrande e, simultaneamente, como bolsista recém-formada no projeto de diagnóstico nas escolas indígenas. Aproveitei os dois dias em campo para procurar pelos “evadidos” e ouvir sobre suas experiências. Nessa T.I. havia três “evadidos”, mas consegui me

encontrar apenas com Flávia, com quem eu já mantinha certa proximidade, desde seu primeiro ingresso na UEL em 2010.

Durante esse período de estadia na aldeia, soube apenas pouco tempo antes de retornar para Londrina, que Rubens, um dos “evadidos” trabalhava na escola como agente de serviços gerais. Nesse mesmo dia houve uma reunião no período da manhã e tarde entre professores, demais funcionários da escola e cacique, não podendo então conversar com Rubens. Entretanto, soube por sua esposa que ele prestaria o próximo vestibular, de 2014. Rubens ingressou na UEL em 2008, no curso de Educação Física, mas no mesmo ano retornou para a T.I. onde começou a trabalhar na escola e agora planeja voltar para a universidade.

Outro desencontro aconteceu com Felipe, embora estivesse na aldeia, não foi possível encontrá-lo em virtude do curto período em que permaneci na T.I. Participando como monitora no Programa de Formação Intercultural foi que conheci Felipe, cursando o primeiro ano de Artes Visuais, ainda em 2010. Enquanto estava na universidade trabalhou por mais de um ano na escola como professor, através do PSS. Na escola me disseram que assim como Rubens, Felipe faria um novo vestibular para retornar às atividades acadêmicas em 2014.

No final de minha estadia na T.I. me dei conta de que, antes de ir para aldeia, havia conversado com Flávia para saber sobre a disponibilidade de Rubens e Felipe relatarem suas experiências acadêmicas. Flávia me disse que eles se negariam a falar sobre esse período, uma vez que ambos não guardam boas recordações, em virtude da falta de amparo às suas expectativas. Desse modo, agora que já havia saído da universidade não queriam travar esse diálogo e rememorar as dificuldades, o que me fez notar, na verdade, que meu interesse de pesquisa foi confundido com a postura institucional, como se compusesse a equipe da universidade, daí o possível desinteresse em prosseguirem nas conversas comigo.

Desta forma, Flávia foi então a única aluna “evadida”, na T.I. Barão de Antonina, que falou sobre suas perspectivas com relação à universidade durante sua permanência e após seu afastamento acadêmico. Com ela também me encontrei na escola da Sede, Cacique Onofre Kanhgren, onde trabalha como agente educacional. Seu primeiro ingresso na universidade foi em 2007 na UNIOESTE, no curso de Enfermagem. Mesmo tendo algumas tias que moravam em Cascavel, Flávia preferiu morar sozinha em uma quitinete próxima à universidade, retornando para a aldeia após seis meses, quando então interrompeu seu curso.

Foi em 2009 que Flávia entrou na UEL no curso de Pedagogia. Nele tinha a companhia de outra Kaingang, Mariana que permaneceu por pouco tempo. Esse primeiro ano na UEL coincidiu com as manifestações na T.I. Barão de Antonina contra a instalação das torres de energia da COPEL na área. A mobilização dificultava sua viagem para Londrina, já que o cacique havia proibido a saída de qualquer pessoa da aldeia, devendo todos tomar parte nas manifestações.

Somadas as questões políticas e a cobrança de participação por parte do cacique- e as dificuldades de deslocamento, pois seu carro teve problemas mecânicos, Flávia retornou para a aldeia e no ano seguinte, pela segunda vez, prestou um novo vestibular para Pedagogia na UEL. Todavia, em seu retorno aproximou-se de amigos Kaingang que cursavam licenciatura em Educação Física, o que a fez solicitar a transferência de curso:

“Quando eu voltei para UEL em 2010 já tinha um pessoal fazendo Educação Física e como lá tinha mais índio eles falavam: ‘Flávia, vem pra cá’, aí eu pedi transferência e fui, mas depois eu me arrependi. O povo de Educação Física, do colegiado, professores, eles não têm nenhum apoio para dar pra gente, não querem conversar, tratam a gente com brutalidade”.

Seu descontentamento com o andamento do curso fez com que tentasse retornar para Pedagogia, a partir de uma nova transferência, mas conforme as normas internas – flexibilizadas para os estudantes indígenas – não é possível que um estudante faça duas transferências com o mesmo número de matrícula. O caminho então que encontrou foi o da aldeia, onde passou pouco menos de um ano até se inscrever no vestibular de 2014.

Meu acesso aos Guarani “evadidos” ficou restrito aos da T.I. Laranjinha e Yvy Porã¹¹², onde vivem os dois primos, Fernanda e Miguel. Fui para a T.I. Laranjinha em maio de 2013, acompanhando Raquel, aluna de Medicina, e fui recebida por sua família.

Em sua casa esperei por Miguel que havia saído de Yvy Porã para me encontrar em Laranjinha. Já o conhecia da UEL e depois de aproximadamente um ano o reencontraria. Enquanto aguardava sua chegada, Raquel e Amanda¹¹³ me contavam um pouco sobre a mudança da família de Miguel para Yvy Porã.

No primeiro capítulo, ao fazer uma breve contextualização das T.Is na região norte do Paraná em que vivem meus interlocutores, mencionei a criação da T.I. Yvy Porã que envolveu conflitos entre fazendeiros da região e famílias Guarani. Por muito tempo, as famílias que foram para a retomada da terra – que hoje leva o nome de Yvy

¹¹² Os dois Guarani residentes na T.I. Pinhalzinho não foi possível encontrar.

¹¹³ Amanda também chegou a estudar na UEL, onde cursou Medicina, mas após os conflitos junto ao colegiado, mencionados nos capítulos 2 e 3 transferiu sua matrícula para UENP e também mudou para o curso de Fisioterapia

Porã – foram proibidas por cacique e lideranças de entrarem ou retornarem para Laranjinha, nem mesmo para visitas aos parentes.

O primeiro ano de retomada foi um dos mais difíceis, inclusive na busca por trabalho. O tio de Miguel, que destacava-se como uma forte liderança, o chamou para cuidar de sua roça, remunerando seu trabalho. Esse convite quase custou a permanência da família de seu tio na aldeia, já que estava infringindo uma norma maior – a proibição da entrada dos Guaraní que estavam em Yvy Porã. Entretanto, nenhuma punição foi dada aos dois em consideração a forte atuação política de seu tio.

Com o tempo esse embate se desfez e, em 2013, Miguel se apresentava como uma liderança e seu irmão mais velho como o cacique de Yvy Porã¹¹⁴. Em meio às histórias que me contavam sobre as brigas e as reconciliações, Miguel chegou com suas irmãs; um pouco retraído, intimidado, talvez pelo longo tempo que não nos víamos.

Seu ingresso na UEL foi em 2007 no curso de licenciatura em Educação Física. Para freqüentar a Universidade, Miguel mudou-se para Londrina, onde morou com seu tio paterno, pai de Fernanda. Contudo, começou a trabalhar como garçom e não deu continuidade no curso, optando apenas pelo trabalho durante seu primeiro ano em Londrina. Foi em 2008 que começou a frequentar as aulas, mas acabou ficando retido e no final do primeiro semestre de 2009 preferiu trancar sua matrícula, pois, em suas palavras, “o curso não era o que eu esperava, era muita teoria e pouca prática”.

Durante esse período de trancamento, Miguel começou a trabalhar em uma metalúrgica até 2010, quando então voltou para a Universidade pedindo transferência para o curso de Pedagogia, mas esse pedido foi apenas liberado em 2011. Ao falar de sua permanência em Educação Física, Miguel destaca que não teve o apoio do colegiado com a organização de monitorias que já havia solicitado. Porém, com sua transferência para Pedagogia, em 2011, pode participar de alguns desses momentos de acompanhamento pedagógico.

Passando por alguns problemas de ordem pessoal, no início de 2012, Miguel pediu transferência para o curso de Pedagogia da UENP, no campus de Cornélio Procopio, assim ficaria mais próximo de sua T.I. Até o dia de minha estadia em Laranjinha, ele não havia obtido nenhuma resposta institucional e também não conseguia entrar em contato com o presidente da CUIA da UENP.

¹¹⁴Seu irmão ingressou na universidade em 2013 na UEM no curso de História, mas os compromissos políticos acabaram o afastando das atividades acadêmicas, dedicando-se então apenas as demandas de sua T.I.

Ainda nesse mesmo dia, um pouco mais tarde, sua prima Fernanda (outra ex-aluna) contou-me sobre suas vivências no período em que ela passou na universidade e os caminhos seguintes, um percurso que completa oito anos. Sua aprovação no vestibular aconteceu logo na primeira tentativa, no ano de 2005, quando escolheu o curso de Medicina na UEM. Enquanto esteve em Maringá morou na ASSINDI, mas no ano seguinte teve que retornar para a aldeia por ter engravidado de sua primeira filha, preferindo esperar esse momento passar para dar continuidade às suas atividades acadêmicas.

Em 2006, com sua filha recém nascida, a escolha no Vestibular foi pelo curso de Educação Física na UEL, com o objetivo de estar mais próxima de sua família e, sobretudo, de sua filha. Nesse curso permaneceu três anos, quando então teve seu segundo filho. Pela segunda vez, sua opção foi pelo trancamento da matrícula e o retorno para a aldeia, voltando para a Universidade no ano seguinte.

Para Fernanda a relação com a CUIA/UEL pode ser definida durante esse tempo como “distante”, “sem conversa”:

“Na UEM até o tratamento da CUIA era diferente. Na UEL eles não davam conselho, só chegavam e falavam, ‘você fez isso, faltou...’ e cortavam a bolsa, falei ‘ó, eles estão certos, eu já falei mesmo, já cortaram minha bolsa’, nem reclamei, tinha gente que reclamava (...) eu não ia fazer isso”

As solicitações de monitoria que eram feitas por Fernanda não foram atendidas pela CUIA e pelo colegiado. Conforme o que me disse, havia a proposta de monitoria, mas sem que de fato fossem realizadas. Lembro-me, na época, que a oferta de monitoria aconteceu quando a bolsa de Fernanda já havia sido cortada e ela retornado para a aldeia. Ainda que tenha tido mais um afastamento da Universidade, Fernanda refaz seus planos, mas ainda com o foco no retorno à academia, como abordarei adiante.

4.3- Liminaridade e evasão: como compreender o distanciamento da Universidade.

No terceiro capítulo, ao me referir as experiências de alunos matriculados na UEL, chamei a atenção para a pertinência de outro olhar para a apropriação do tempo, pensando as vivências que foram propiciadas por essa nova fase da vida. Destaquei o caráter positivo que é atribuído ao “prolongamento do curso” a partir da ótica dos próprios interessados – os Kaingang e os Guarani – ainda que esse caráter seja colocado em risco em algum momento por eles próprios¹¹⁵. Os movimentos acadêmicos de alunos

¹¹⁵ Relembro que o prolongamento só passa a ser questionado por eles quando a permanência já se tornou uma pesada e tensa situação.

“evadidos” que destaco logo abaixo – que geram também uma situação de prolongamento – são acompanhados em sua liminaridade, isto é, a partir de um estado do “não desistente” e do “não acadêmico” pelo qual todos eles passam, complementando, nesse sentido, as reflexões feitas no capítulo anterior.

Um primeiro questionamento que pode ser feito com relação à “evasão”, a partir da discussão posta no terceiro capítulo, é se não há uma quebra de laços políticos e expectativas e, ainda, se esses alunos não passam a ter seu *status* diminuído na aldeia, criando um rebaixamento relativo. Certamente há uma mudança nos olhares e comentários feitos sobre os alunos que não continuam no curso. Essa mudança é observada por Amaral (2008) e mencionada por meus interlocutores – os que estão matriculados e os “evadidos”.

Entretanto, não se trata de penalizar aqueles que voltam para a aldeia sem terminar a graduação. Há entre essas perspectivas e a postura de quem volta um caminho que deve ser considerado. De todos meus interlocutores apenas dois deles não pretendem retornar para a universidade, um deles é Rodrigo, e o outro é Pedro. Não ter vontade de voltar para a Universidade aparece com mais ênfase na fala de Pedro que parecia desconfortável ao se recordar do tempo que permaneceu matriculado na UEL e da decisão que tomou de não mais insistir na vida acadêmica.

Para Marcos, que possui uma grande experiência em diferentes trabalhos e situações, a preocupação acadêmica se divide com a escola, como é o caso também de outros alunos. Em seu caso essa responsabilidade aumenta por ser o único professor de uma escola que se mantém sem recursos estaduais, apenas pelas mãos dos próprios Kaingang. Reaparece aqui a opção do ensino a distância quando lhe pergunto sobre a volta para a UEL:

“Não sei, porque pra mim tá difícil, tô querendo fazer à distância, porque aí é uma ou duas vezes por semana. Quando eu estava indo [para Londrina] eu morava em Lerroville, agora faz um ano que mudei pra cá aí fica mais complicado pra mim. Se tivesse um transporte pra levar a gente aí ficaria mais fácil. Quando o cacique foi eleito ele disse que tinha dinheiro pra comprar uma Kombi, mas até agora nada! Tinha uma pessoa lá dentro da prefeitura, que sempre ajuda o pessoal aqui da comunidade, que tava vendo um lugar pra mim trabalhar lá dentro da prefeitura pra eu terminar meus estudos...começou esse ano. Mas eu penso também nos meus alunos, porque se eu sair de lá ninguém vai me substituir. Quando o diretor sai eu fico como diretor também. Quando tem alguma coisa pra buscar aqui [na Sede] eu que venho, quando é pra levar alguma coisa lá pro Barreiro [outra divisão nos limites de Apucarantina] eu que vou levar. (...) Precisa sim de outro professor, mas não tem ninguém, ninguém quer ir” (Marcos, Kaingang).

As motivações para o afastamento de Marcos da Universidade se assemelham às daquelas dos outros alunos, sobretudo de outros Kaingang que também fazem referência às atividades profissionais já desempenhadas na aldeia. Por ocuparem esse espaço de destaque, que os fazem usufruir de um certo status e por afastarem-se da Universidade para não descumprirem seus compromissos na aldeia os demais moradores da T.I. não os cobram com tanta ênfase, desde que os afastamentos não sejam recorrentes.

Do período em que estive na Universidade, Marcos destaca que as experiências lá apreendidas foram levadas para suas práticas cotidianas em seus estudos e com seus alunos em aula. Até o momento da finalização de minha dissertação, Marcos continuava com as aulas na aldeia e sem retornar para a Universidade.

A volta para aldeia acontece de modo um pouco diferente para os Guarani. Miguel e Fernanda, mais jovens que Pedro e Marcos, não desempenhavam nenhum trabalho na aldeia quando iniciaram a vida acadêmica. Com a mudança para a cidade e com os gastos que passaram a ter, buscaram trabalhos temporários. Miguel, como já disse, trabalhou em bares e restaurantes, e seu último trabalho na cidade foi em uma metalúrgica. Com seu retorno para a aldeia, em 2013, Miguel começou a trabalhar como professor temporário na escola de Yvy Porã.

Após a rápida conversa que tivemos, desliguei o gravador e Miguel começou a falar um pouco mais sobre seu trabalho e essa nova fase. Disse-me ser esse seu melhor momento, já que, ao começar a trabalhar na escola, teria descoberto o que realmente lhe dava prazer. Envolvido com a política da aldeia e com a escola sentiu-se mais motivado para continuar a graduação, desde que não precise mudar para a cidade novamente, lembrando que esse período lhe desencadeou um início de depressão. Fato não tão raro entre os alunos indígenas¹¹⁶.

As marcas de transformação na relação com a universidade são também identificadas na trajetória de Fernanda que, como outros alunos, considera a desistência apenas temporária. Ainda que sua ênfase ao falar sobre o tempo de permanência na UEL seja direcionada ao que chamou de “distanciamento” e “promessas” feitas pela CUIA, como destacado mais acima, outros elementos se apontam como muito significativos e positivos.

Nos dias que passei em sua casa, Fernanda me contou com grande empolgação sobre uma nova atividade em que estava envolvida na aldeia. Junto de outros

¹¹⁶ Nesse tempo, Miguel fez acompanhamento junto à psicóloga que trabalha no Serviço de Bem Estar a Comunidade (SEBEC) – UEL.

acadêmicos indígenas residentes na sua T.I.. Fernanda se programava para iniciar um projeto de oficinas nas escolas de Yvy Porã e Laranjinha voltadas para o ingresso na Universidade. Pensavam, por exemplo, em oferecer oficinas de interpretação de texto e redação. Houve grande procura por essa proposta, entretanto, poucas pessoas manifestaram interesse em contribuir nessa construção. Sem um corpo consolidado de pessoas para ministrarem as oficinas e falta de material, Fernanda recorreu aos caciques para tentar negociar algum caminho que pudesse garantir a efetivação do projeto.

Essa ideia surgiu quando nas reuniões com alunos indígenas na UEL os professores componentes da CUIA falavam sobre a necessidade de uma preparação pré-vestibular nas aldeias. Conta que em um dos Vestibulares a prova da redação pedia para que fizessem um *outdoor* convidando os não indígenas para uma festa indígena. Contudo, ao final da prova, muitos diziam que não haviam feito a redação porque não sabiam o que era *outdoor*. Fernanda viu então a necessidade em fazer um curso de licenciatura, considerando mais significativa sua colaboração do que continuar na área da saúde. Esse novo tempo na aldeia é percebido por Fernanda como necessário:

“Vou ficar um ano descansando. Eu já estava cansada mesmo. Ano que vem vou fazer de novo! Eu vim embora antes de ficar doente, ele [Miguel] estava entrando em depressão já, aí falamos pra ele voltar, o pai dele já arrumou trabalho pra ele também. A universidade é um sonho, sonho de fazer, chegar até o fim e pegar o diploma, um sonho que vai me dar condições de contribuir aqui na terra indígena. Esse curso de Pedagogia é mais para contribuir com a aldeia mesmo.”

Durante meu tempo em campo, os planos de Fernanda era dar continuidade ao projeto na aldeia e prestar o próximo vestibular para Pedagogia, mas dessa vez não mais na UEL, mas na UENP no campus de Cornélio Procópio, localizado mais próximo de sua moradia. Entretanto, no último momento, ela mudou de ideia e decidiu prestar o vestibular para UEL. A alteração do sistema de permanência nessa instituição parece ter feito com que mudasse de ideia, fazendo parte da primeira turma do Ciclo intercultural, do qual falei no segundo capítulo. Nesse caso, a escolha do curso deverá acontecer apenas no final do ano letivo de 2014.

O que me chama atenção nas experiências vivenciadas por quem retornou para a aldeia num processo de “afastamento” é perceber os efeitos da vida acadêmica no cotidiano das aldeias, resultando não num processo de estrangeirismo (o perigo de se tornar um estranho). Por outro lado, percebo este momento como um processo de estranhamento de si próprio para aí então refletir de uma outra maneira sobre as

experiências, traçando estratégias possíveis de *transformação* não só do social/coletivo, mas também de si.

É preciso ainda perceber que esse estágio liminar envolve não apenas a nova reflexão sobre a formação acadêmica, as consequentes responsabilidades e sobre a própria identidade étnica, mas também questiona, em alguma medida, os laços de reciprocidade. Isto é, trata-se novamente de um período em que desejos individuais e coletivos se relacionam com alguma tensão.

Exprime-se nessa liminaridade uma espécie de dádiva em suspensão, entendendo que, por um lado, não houve a retribuição, mas que por outro lado não foi oficializado o rompimento da relação de troca, como se estivesse apenas temporariamente suspensa. Há uma espera de ações e reações – por parte de parentes, cacique e dos próprios alunos – à situação de afastamento, voltando para a Universidade com uma perspectiva restaurada da permanência, da conclusão e do “retorno” à aldeia.

A assinatura do cacique permanece como uma referência de confiança, mas é, ao mesmo tempo, questionada por eles próprios, pois fazem a cobrança publicamente. Na primeira reunião com lideranças indígenas realizada na UEL, em 2010, esse foi um tema que esteve em pauta, com caciques cobrando maior envolvimento e comprometimento, não apenas dos alunos, mas também da Universidade. Essa cobrança é feita no sentido de que não entrem apenas alunos indígenas, mas que saiam profissionais formados e capacitados para atuarem na aldeia. As tensões nesse momento são travadas entre caciques e representantes institucionais que, por sua vez, tecem outras cobranças como mencionado por dois integrantes da CUIA:

“O que a gente quer deles e o que eu acho que a gente vai conseguir é que eles exijam da sua comunidade a resposta do que vieram fazer aqui, que os caciques também cobrem, porque eu acho que hoje nós estamos fazendo esse papel de vilão. A gente tem que fazer eles entenderem que isso tem um tempo. Isso aos poucos estamos fazendo, trazendo eles aqui [os caciques] para que sejam co-responsáveis por essa permanência. Sem tirar a responsabilidade da instituição, mas acho que a comunidade também precisa refletir sobre a permanência deles, porque eu tenho a impressão de que eles não são cobrados” (Laura – assistente social do SEBEC e integrante da CUIA).

“Seria muito interessante fazer reuniões na Terra Indígena com cacique e um representante de cada família do estudante para falar sobre as trajetórias e o sentido da permanência. Se tem um elemento importante nesse processo, são as famílias, mas as famílias compreendem a universidade? Uma coisa é o cacique, uma coisa é o pai e a mãe, o parente, mas a gente não tem perna, a gente mal consegue divulgar o vestibular” (Mauro – professor de Serviço Social e integrante da CUIA).

Reaparece aqui a ideia de dívida e cobrança relacionada à permanência e à evasão, criando uma situação de responsabilidades distribuídas, porém nem sempre garantidas, uma vez que a compreensão de determinadas responsabilidades é atribuída ao grupo contrário. O ponto convergente nessa negociação de responsabilidades é que há uma urgência – por parte da universidade e dos caciques – na formação de profissionais. De outro lado, os alunos, ao que parece, vivem o retorno para aldeia (nos afastamentos) como uma potencialidade em sua formação pessoal e acadêmica.

A princípio, é possível falar em uma dupla temporalidade para concretizar essa retribuição esperada, pois são diferentes os sujeitos e as expectativas. Em um primeiro momento tem-se a família, caciques e lideranças que aguardam a dedicação e envolvimento de alunos indígenas às demandas da “comunidade”, ainda que se dê a longo ou médio prazo. E existe ao mesmo tempo a expectativa dos agentes institucionais, que consideradas as suas diferenças, sobressai a espera pelo bom desempenho e um imediato envolvimento político com a formação superior. No meio de diferentes agentes, restam os estudantes, tentando, a duras penas, responder às diferentes expectativas e ainda realizar seus *sonhos*.

4.4 – Profissionais indígenas, seus percursos e novos caminhos.

Todos os enfrentamentos descritos até aqui representam, dentre outras coisas, o desejo de alcançar a formação superior, de ter em mãos, enfim, o diploma. Esse fechamento de ciclo aconteceu, até o momento, para trinta estudantes indígenas que passaram pelas Universidades Estaduais do Paraná e doze formados pela Universidade Federal, conforme os dados colhidos pela equipe do projeto “*Trajetórias*”¹¹⁷. Na UEL, dos 75 alunos que se matricularam, sete obtiveram o diploma, como consta na tabela a seguir:

Tabela 9 – Alunos Formados na Universidade Estadual de Londrina – 2007 até 2013.

Etnia	Terra Indígena	Sexo	Filhos	Curso	Ano de ingresso	Ano de conclusão	Atua na área de formação
Guarani	Laranjinha	F	N	Medicina	2003	2008	S
Guarani	Laranjinha	M	N	Odontologia	2003	2007	S

¹¹⁷ Como mencionado no segundo capítulo, trata-se de um projeto que tinha por objetivo realizar um mapeamento sobre as trajetórias dos indígenas formados pelas universidades estadual e federal do Paraná. Até junho de 2014 a equipe ainda não havia finalizado o lançamento de todos os dados e concluídos os relatórios, mas já puderam apresentar alguns dados de grande relevância.

Guarani	Pinhalzinho	M	S	Medicina Veterinária	2002	2007	S
Guarani	Laranjinha	F	N	Odontologia	2004	2008	S
Kaingang	Barão de Antonina	F	S	Serviço Social	2006	2010	N
Guarani	Laranjinha	M	N	Comunicação Social	2004	2010	N
Guarani	Pinhalzinho	F	S	Secretariado Executivo	2005	2013	S

Fonte: A autora.

Acompanhando o “tempo normal/regular” da Universidade, em 2005 deveriam se formar os primeiros profissionais indígenas, o que foi acontecer no ano de 2007. Nesse ano se formaram os primeiros estudantes que ingressaram no primeiro e segundo ano de Vestibular. De 2007 até 2013 contabilizam-se seis anos e a UEL apresenta um total de sete alunos formados, o que podemos dizer que seria um aluno formado por ano, destacando os anos de 2007 e 2010 em que, ao todo, quatro alunos concluíram o curso.

Os primeiros alunos a concluírem o ensino superior na UEL construíram de início um ambiente de conflito entre indígenas, docentes, Ministério Público, e caciques. Trata-se do ingresso e permanência de dois irmãos, Adriana e Marcos Guergolet. Adriana ingressou na UEL em 2003, no curso de Medicina e se formou em 2008. Um tempo considerado excepcional se visto sob a ótica universitária. Em 2003 foi a vez de seu irmão Marcos, que optou pelo curso de Odontologia e também concluiu no prazo regular, ou seja, em cinco anos.

Ambos declararam-se como Guarani da T.I. Laranjinha e ingressaram com a anuência atestada pela assinatura do cacique. Desde pequenos os irmãos viveram fora da T.I. com seu pai, produtor rural da região. A mãe dos irmãos Guergolet reside na aldeia e tem grande respeito de todos, sobretudo quando falam sobre os moradores mais velhos que “sabem da história Guarani”. Em 2014, Dona Irene lançou o livro “Mundo dos Sonhos – A aventura de um menino índio que sai de sua aldeia para conhecer a cidade e os costumes dos homens brancos”.

As desavenças surgiram apenas com seus filhos, sobretudo com Adriane que já formada em Enfermagem se inscreveu para o curso de Medicina, porém sua inscrição não foi homologada, pois se trata de uma ação que está em desacordo com as cláusulas regentes desse Processo Seletivo específico. Não concordando com essa atitude da Universidade, Adriane recorreu juridicamente da decisão e conseguiu efetivar sua

matrícula, cursar a graduação em Medicina e ser a primeira a se formar em virtude de ter obtido uma liminar judicial.

Na época, os demais alunos indígenas entraram com uma denúncia no Ministério Público, mas não obtiveram os efeitos esperados. Esse caso tem grande repercussão ainda hoje na relação entre alunos indígenas, Universidade e Ministério Público, pois segundo vários alunos, essas duas instituições não levam a sério as decisões e denúncias feitas por eles, aceitando unicamente a assinatura presente na declaração.

A postura de Adriane e Marcos em relação aos outros alunos indígenas foi potencializando a situação de descontentamento com a presença dos irmãos na Universidade. Ambos não mantinham relações próximas com os demais e, por algumas vezes, os alunos percebiam uma situação de negação da identidade guarani dentro e fora da UEL, o que deixava os ânimos ainda mais exaltados.

Após concluírem a graduação, Marcos permaneceu em Londrina e atualmente trabalha num consultório odontológico. Adriane trabalhou algum tempo no posto de saúde da T.I. Laranjinha, mas conforme me disseram alguns Guarani, foi para a cidade em sua primeira oportunidade. Até o final de minha pesquisa, Adriane morava em uma cidade do norte do Paraná, não muito distante da aldeia, clinicando como ginecologista.

Não obtive resposta dos dois irmãos quando os procurei via internet. Trata-se de uma situação que, apesar do tempo transcorrido, apresenta ainda significativos efeitos sobre as relações entre alunos e instituição, além de proporcionar um debate sobre a construção da identidade guarani na Universidade e na cidade.

A perspectiva de alunos e ex-alunos guarani e kaingang é que os irmãos ocultavam suas origens étnicas e que ao se distanciarem cada vez mais das interações na aldeia, não honraram o compromisso de “retorno” e entraram num processo de se “tornar branco”. Retomando Mauss (1974), para pensar a polêmica envolvendo os irmãos Guergolet no que se refere ao tipo de relação que mantiveram com os moradores da T.I, alunos indígenas, cacique e lideranças, é possível falar em dádiva e dívida. Quando a dádiva não é retribuída há a abertura para o conflito e a guerra entre os grupos que então rompem seus laços. Diante dessa economia de trocas, reaparece a ideia de dívida, estando os irmãos em débito com os Guarani.

O terceiro Guarani a se formar na UEL foi Amarildo, no curso de Medicina Veterinária, em 2007, também com um tempo de permanência considerado regular, pois seu ingresso foi em 2002. Com Amarildo também não consegui conversar, as informações que obtive sobre suas atividades atuais foram através de alguns de meus

interlocutores. Residente na T.I. Pinhalzinho, Amarildo mudou-se para Londrina e durante toda a graduação passou na Moradia Estudantil, experiência lembrada por professores da CUIA em todo início de ano, quando mencionam a possibilidade de os alunos indígenas passarem a ocupar mais esses espaços, o que lhes ajudaria a reduzir os gastos que têm com aluguel. Seu retorno para a Terra Indígena foi imediato e logo começou a trabalhar. Por muito tempo trabalhou em uma loja de produtos agrícolas na cidade vizinha, mas no início de 2014 passou a exercer a profissão de Veterinário em uma loja agrícola em outra cidade, nas proximidades da terra indígena.

No ano seguinte, formou-se mais uma Guarani, Elis, irmã de Raquel e Fernanda. Seu ingresso foi em 2004 no curso de Odontologia e a conclusão em 2008. Durante esse período Elis morou na cidade com sua família e conseguiu terminar o curso de acordo com o prazo regularmente previsto. Logo após formada começou a trabalhar no posto de saúde da aldeia e também em Santa Amélia, município próximo à Laranjinha.

As histórias com as quais mais tive contato foi de Luciane, Osias e Andreia. Luciane, Kaingang da T.I. Barão de Antonina é a única formada de sua etnia na UEL. Seu ingresso foi aos 25 anos, no ano de 2006 no curso de Direito. Após três meses nesse curso, Luciane pediu transferência para o curso que era sua segunda opção, Serviço Social. Curso que seguiu até o final e que concluiu em 2010.

Esteve durante toda sua graduação morando em Londrina, com seu marido e sua filha que na época ainda era neném. Com sua família morando na cidade, viajava para a aldeia a cada quinze dias. Conheci Luciane em uma noite de recepção aos calouros indígenas na UEL, em 2011. Luciane havia sido convidada para falar sobre sua trajetória na Universidade e sobre como estava sendo a vida de recém formada. Lembro-me de como ficou emocionada ao se recordar do dia de sua colação de grau, em que não havia nenhum membro da CUIA e da FUNAI¹¹⁸ para compartilhar com ela aquele momento.

Em 2011, logo após concluir a graduação, Luciane conseguiu trabalho como assistente social na prefeitura do município de Santa Bárbara, próximo da T.I. Barão de Antonina. Nesse emprego ficou até 2013, mas por desentendimentos internos optou por abandonar o cargo e retornar para Londrina em busca de novas opções de trabalho e já pensando em realizar uma especialização em sua área. Em Londrina foi aprovada em uma seleção de educadora social pela prefeitura, em 2014.

¹¹⁸ Luciane faz menção à FUNAI por ter feito sua graduação num momento em que FUNAI e UEL eram mais próximas e dialogavam de modo menos tenso. Por esse motivo e tantos outros esperava a presença de alguém da FUNAI para participar de um momento que considera ser o mais importante de sua vida.

Os laços de Luciane com a T.I. durante a graduação não foram interrompidos, tendo feito, inclusive, um projeto para construção de uma *Oca*, como um espaço de visitação para escolas e exposição de artesanatos. Quando estive na T.I. Barão de Antonina em 2013 a *Oca* já estava começando a ser construída. Mesmo com sua proximidade, interesse e compromisso com a T.I. o espaço de trabalho não lhe foi garantido. A não abertura de espaço para a atuação de Luciane na T.I. foi motivada por conflitos na política interna, em que o desacordo de seu retorno por algumas lideranças prevaleceu. Enquanto conversava com a Kainang Fernanda sobre sua experiência de “evadida” e a relação que mantinha com cacique e lideranças, mencionou o caso de Luciane como um exemplo de que, na verdade, nenhuma garantia dada pelos caciques durante a graduação é permanente:

“O cacique quer que todo mundo se forme para trabalhar aqui, mas também não é obrigado. Vai da sua consciência, se achar que deve voltar pra ajudar, se seu propósito é esse. Mas aqui não é só o cacique, tem uma comunidade que resolve com e ele. Hoje mesmo fale com Joelma¹¹⁹ e fiquei bem chateada, com o caso da Luciane. Ela pediu para trabalhar aqui. Ela ia ser ótima aqui, mas a liderança não concordou por algum motivo pessoal, dela querer vir e querer crescer na comunidade.”

Nesse caso, sem o apoio político com o qual contava, Luciane segue por outros caminhos, mas ainda com o desejo de trabalhar na aldeia, principalmente por já ter a experiência de ter trabalhado fora. Essa situação representa um rompimento – temporário ou não – da dádiva que, não retribuída (recusa na oferta de trabalho) deu espaço para o conflito entre ela, o cacique e as lideranças.

Um Guarani recém-formado que viveu situação quase inversa à de Luciane (do trabalho na cidade para o trabalho na aldeia), foi Osias. Sempre residindo na cidade de Santa Amélia, passava alguns dias na T.I. Laranjinha. Sua mãe, desde muito tempo já não morava na aldeia, pois foram com seu pai para São Paulo quando Osias e suas irmãs ainda eram pequenos. Ao retornarem de São Paulo se estabeleceram em Santa Amélia e lá permanecem até hoje.

A infância de Osias é lembrada por ele como uma época de ocultação identitária, em que o fato de se reconhecer como Guarani lhe causava certo constrangimento, chegando a brigar com colegas que zombavam dele utilizando esse argumento da identidade que, por ele era negada até então:

“Lembro que o pessoal perguntava: você é índio? E eu falava que não. Eu era mestiço tinha um pouco de branco. Lembro que quando era criança eu

¹¹⁹ Joelma é a pedagoga da escola da Sede, formada em 2008 pela UEM. Da etnia Guarani Ñandeva, Joelma vive na T.I. kaingang Barão de Antonina desde que se formou, sendo casada com o cacique da T.I.. Alguns meses depois de minha viagem houve uma mudança nessa representação política.

cheguei a negar que era índio, porque era a mesma coisa que confessar: ‘eu sou inferior, não sou bom o suficiente’. As pessoas, quando sabia que alguém era índio chegavam a zombar mesmo. Só que uma vez eu estava no rio com uns colegas não indígenas e eu fora do rio. Sei que eles mexeram nesse assunto que me incomodava, que eu era índio. Aí eu comecei a negar, aí teve um ‘branco’ que brincando ele disse: ‘mas você nega? Se eu fosse índio ia ter orgulho de ser índio’ e pulou na água. E essa imagem foi uma coisa que me marcou.”

Osias tomou esse evento como um marcador de mudanças em sua vida, seguindo a partir de então mais próximo dos Guarani e também dos debates envolvendo os povos indígenas, o que lhe abriu muitos caminhos.

Conheci Osias em 2008 quando participei de um projeto de extensão coordenado pelo então presidente da CUIA, Luiz Norder, mencionado no início deste trabalho. Após a conclusão do curso de Jornalismo, reencontrei Osias em algumas reuniões, mas em 2013 ele voltou a morar em Londrina para participar como bolsista recém-formado do projeto de diagnóstico nas escolas indígenas, o mesmo em que participei também como recém-formada.

Em uma das várias tardes que passávamos na sala de referência dos alunos indígenas, Osias falava com muita satisfação que sua participação no vestibular não foi por vontade própria, mas porque o cacique de Laranjinha o procurou na cidade e pediu para que se inscrevesse, pois seria importante para os Guarani a atuação de Osias entre eles. Alguns Guarani não o reconheciam como indígena pelo fato de ter passado maior parte da sua vida na cidade, ainda que sempre retornasse à aldeia.

Essa era uma das preocupações de Osias, pois não queria que houvesse um questionamento da assinatura do cacique para não causar desavenças, como aconteceu em anos anteriores, lembrando-se dos irmãos Guergolet. Mas no terceiro ano de Vestibular, Osias foi procurado pelo cacique e então encontrou uma abertura na inscrição que não lhe causaria problemas:

“No terceiro ano, o cacique Marinho foi lá na minha casa levar o material pra eu fazer. Aí pensei: ‘e agora, o que eu faço?’ aí procurei vários cursos, falei com Nhanderu na verdade. Parece que jornalismo estava se destacando, não pensando em profissão. Na verdade pra mim parece que era o que eu ia contribuir na comunidade. Veio uma ficha pedindo pra preencher rua, complemento, essas coisas, e isso não tem na aldeia, aí isso eu me deu uma tranquilidade pra fazer sem enganar ninguém.”

Seu ingresso em 2004, no curso de Jornalismo foi interrompido em 2006 quando optou por trancar a matrícula, pensando em se preparar melhor para dar continuidade na graduação. Para Osias a interpretação e produção de texto foram as grandes dificuldades durante a graduação, porém, ao mesmo tempo fazia de sua curiosidade uma

amenizadora desses percalços. Ao ter que se mudar para Londrina para cursar Jornalismo, passava suas tardes e noites na sala de permanência dos alunos indígenas ou na biblioteca, fazendo pesquisas que não se limitavam ao Jornalismo.

Dificuldades de outras ordens, como as relações em sala de aula, não foram compreendidas por Osias como causadoras de um mal estar no curso. As situações de desdém que vivenciou em seminários, por exemplo, foram tratadas por ele de outra maneira que não o enfrentamento através de discussões ou mesmo do recuo. O *ethos* Guarani em sua temperança ressurge aqui como marcador da postura de Osias diante de várias circunstâncias, tanto em sala de aula quanto em reuniões e momentos que ocupava lugar de representante dos alunos indígenas. Esse modo de ser fica expresso em sua seguinte reflexão sobre como seu relacionamento com as diferenças na Universidade:

“Os alunos às vezes falavam que não concordavam com o vestibular, ou sobre os produtos que os indígenas compravam, quando era seminário eles riam querendo me colocar pra baixo. Na minha natureza eu iria parar e sair da sala, mas eu já tinha um objetivo, eu sabia que era importante. Pensava na comunidade, que o cacique assinou pra mim. Quando eu entrei estava com 34 anos, se fosse mais novo não ia ter uma vivência. Tem muitos que discriminam por falta de conhecer. Cada vez que eu podia tocar no assunto e fazer um trabalho com tema indígena eu fazia, aí vai conhecendo, se aproximando e sendo amigo.”

Esse percurso que vai da ocultação da identidade étnica, posterior reconhecimento, ingresso na Universidade e os trabalhos que desenvolvia em paralelo ao curso – como as matérias relacionadas aos eventos políticos indígenas – foi lhe conferindo um lugar de destaque dentro da aldeia. Em 2013 foi reconhecido como liderança, lavrado em ata.

Desde a conclusão de seu curso, Osias já tinha grande participação em reuniões políticas junto do cacique e lideranças. As principais atividades que desenvolveu após sua conclusão foi na produção de documentos para o cacique e para a escola, onde também produziu um vídeo junto com os alunos e as pessoas mais velhas da T.I.

Osias se tornou uma grande referência para os alunos indígenas e mesmo entre os professores da CUIA. Isso fez com que os professores coordenadores do projeto de diagnóstico nas escolas indígenas chamassem-no para integrar a equipe como aluno indígena recém-formado, e até o final desta pesquisa continuava atuante no projeto, fazendo as mediações entre as aldeias guarani e a Universidade. Mesmo com essa nova responsabilidade Osias mantém seus compromissos como liderança na T.I. Laranjinha viajando para a aldeia praticamente todos os finais de semana.

Três anos após a formatura de Luciane e Osias, foi a vez de Rafaela, que aparece em minha pesquisa em dois momentos, primeiro como aluna matriculada e posteriormente como recém formada. Após a defesa de seu Trabalho de Conclusão de Curso e da colação de grau no início de 2014, Rafaela retornou para a T.I. Pinhalzinho, onde permaneceu por três meses. Após esse curto período na aldeia, foi convidada por Marciano, coordenador político da Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul (ARPINSUL) para integrar a equipe de trabalho da ONG, mudando-se então para Curitiba.

Como relatei na experiência acadêmica vivenciada por Rafaela, seu desejo não era a formação em Secretariado Executivo, mas nele permaneceu para honrar a ajuda que recebeu de colegas de turma e de alguns professores. Até o momento de conclusão de pesquisa, Rafaela não indicava qualquer intenção em firmar novo compromisso acadêmico, acostumando-se agora às atividades que passou a desempenhar na ARPINSUL. Logo ao assumir seu novo trabalho organizou viagens para o Acampamento Terra Livre, em Brasília, e para o I Seminário de Mulheres Indígena do Sul, no Rio Grande do Sul.

As experiências até aqui mencionadas, mostram que foram diferentes os “retornos” após a conclusão do curso, por vezes indicando um rompimento da relação de reciprocidade, o que desencadeou alguns conflitos, como aconteceu com Rafaela. Tal expectativa de reciprocidade é, na maior parte das vezes frequente na fala dos caciques, das lideranças e da “comunidade”. Porém, ao mesmo tempo, são esses mesmos agentes que rompem esse laço em detrimento de interesses políticos internos, criando uma instabilidade da garantia de retorno, mesmo que o aluno recém-formado esteja disposto a oferecer as contrapartidas. É preciso lembrar que esse rompimento ocorreu apenas com a conluente kaingang.

Os Guarani que se formaram na UEL ocuparam diferentes espaços de trabalho. Adriane – que concluiu o curso sob liminar judicial e desagrado dos demais alunos indígenas – trabalha como ginecologista fora da aldeia e não mantém relações próximas com os Guarani, além de sua mãe. Já no caso de Elis, o trabalho na T.I. Laranjinha já lhe foi garantido desde seu retorno. Osias mesmo morando na cidade tornou-se liderança e segue em um discurso e postura que retifica o *ethos* guarani, fazendo o papel diplomático da mediação, ocupando-se de atividades na aldeia (como liderança) e na universidade (como recém-formado).

Os rumos tomados pelos Guarani de Pinhalzinho e a Kaingang Luciane (ainda que contra seu desejo) indicam as outras potencialidades proporcionadas pelo ingresso de indígenas no ensino superior. Isto é, o “retorno” tem seu sentido ampliado por meio da atuação profissional em espaços além da aldeia.

Ainda que o desejo de Luciane em retornar para a T.I. tenha sido contrariado pela política interna de sua aldeia, seu percurso pós formação suscita uma reflexão ainda cara aos integrantes da CUIA, que é a atuação indígena em espaços de destaque na cidade, sem que o cargo ocupado esteja diretamente relacionado aos povos indígenas. Esse é o caso de Luciane que primeiro atuou como Assistente Social e agora é educadora social.

Amarildo reside na T.I., mas trabalha em uma cidade vizinha e refaz um trajeto diário entre os dois lugares. Certamente sua presença em um ambiente de trabalho que é ocupado por sujeitos não indígenas, representa um grande efeito dessa política.

Já Rafaela, não vive mais na aldeia, mas ocupa um grande e significativo espaço no mundo político entre os povos indígenas, trabalhando em uma ONG de referência nacional. Esses percursos dos egressos indicam então as múltiplas possibilidades de atuação indígena que não se restringem ao trabalho diretamente na aldeia e, mesmo quando isso ocorre, vários elementos devem ser considerados para diferenciar essas trajetórias e seus sentidos.

Sugiro pensar que a significativa presença guarani entre os egressos e o tempo que passaram na universidade durante a graduação dá continuidade à discussão sobre o modo de interação com as normas e a lógica acadêmica, vivenciada de forma diferente que os kaingang. Atrela-se a isso a relação mais aproximada que os Guarani têm com os códigos urbanos, ainda que em pequenas cidades, o que pode ser um elemento potencializador nessa diferença de percursos.

CONSIDERAÇÕES

Desde março de 2013, quando retornei para Londrina para a realização do trabalho de campo, até meados de 2014, fase final do mestrado, algumas mudanças aconteceram nos percursos acadêmicos de meus interlocutores, como novos afastamentos, novos ingressos e transferências. Dessa maneira, faço apenas algumas considerações sobre os movimentos que pude acompanhar de perto, durante a pesquisa e que estão contemplados em todo o texto.

As experiências aqui compartilhadas fazem parte de um universo de outras tantas histórias, sensações, desafios e desejos que envolvem a vida acadêmica. Embora sejam

situações que se repetem em diversos discursos nos encontros estaduais, em reuniões e mesmo em conversas informais, são ainda situações vivenciadas de maneiras distintas pelos “universitários indígenas”. Deixando um pouco de lado essa categoria genérica que engloba sujeitos e de alguma maneira reduz experiências, procurei considerar a potência das singularidades envolvendo os diferentes grupos étnicos, bem como a subjetividade dos sujeitos de cada grupo, não os tratando somente como coletividades.

O *sofrimento* revela dimensões potenciais na reconstrução dos *sonhos*, perdendo sua significação negativa que num primeiro momento traz à baila o peso de sentimentos e perspectivas sobre o ensino superior e a cidade. Dessa maneira, transformar *sofrimentos* em estímulos, de forma desafiadora, faz com que persistam no enfrentamento da vida acadêmica. Essa foi uma das estratégias que surgiram em meio ao próprio processo de valorização de si e de suas histórias. Esse aspecto da reflexão sobre a autoimagem envolveu a construção de novos corpos e posturas, considerada necessária e parte da experiência acadêmica.

Outro aspecto que despontou como parte dessa busca pela formação superior é o caráter oscilante, porém, complementar entre as subjetividades – com os desejos e as experiências individuais de alunos indígenas – e as coletividades, com os interesses e cobranças de toda uma “comunidade”, na escolha dos cursos e universidades, bem como no planejamento do “retorno”. Planejamento esse que foi contemplado em alguns percursos de alunos egressos, indicando as possibilidades que a ideia de retorno apresenta.

Mesmo tendo como tema central a permanência, coloco em evidência as vivências de ex-alunos que rejeitam a alcunha de “evadidos” ou “desistentes”, e que persistem – com longos ou curtos intervalos fora da universidade – pela formação superior. Da mesma maneira, abordo caminhos de sujeitos que ainda não têm tido a devida atenção: o caminho percorrido pelos egressos durante a graduação e após a entrega do tão esperado e desejado diploma. Trato, ainda que de forma breve, algumas dessas histórias, que certamente merecem melhor detalhamento.

A reflexão teórica que se repetiu ao longo da dissertação levou em conta os diferentes momentos acadêmicos – permanência, “evasão” e egresso – pelos quais passam os alunos indígenas, com o intuito de compreender como as categorias norteadoras – reciprocidade, dádiva, *sofrimento* e *sonho* – são vivenciadas, considerando ainda o impacto dos momentos acadêmicos nas relações com a “comunidade” e a universidade.

Ao final, o que sobressai é que experimentar, contestar e refazer-se como Kaingang e Guarani no período acadêmico indica processos de descolonização da própria história que, conforme as vivências de meus interlocutores, não é possível acontecer conforme a lógica e os interesses institucionais apenas. O que esses percursos de “prolongamento” demonstram é que se faz necessária a compreensão dos processos particulares de familiarização e subversão de ordens e interesses. Mesmo com a flexibilização de regras para os acadêmicos indígenas, a lógica do bom desempenho e do “tempo certo” se confrontam em algumas situações por diversos sujeitos e grupos representativos da instituição UEL. É inevitável reconhecer que tal confronto se faz algumas vezes sem maiores reflexões conceituais sobre os processos que podem explicar, ou ao menos ajudar a entender, como se dá o embate entre um (o “prolongamento”) e o outro (o “tempo certo”).

É de extrema importância dar destaque aos enfrentamentos e conquistas travados pela CUIA/UEL, que aos poucos e dentro de suas limitações, garantem novos espaços dentro da instituição, como é o caso do Ciclo de Formação Básica, discutido com empenho por três integrantes da Comissão. Por outro lado, é preciso que essa responsabilidade e empenho sejam realmente distribuídos.

Bibliografia

- ALMEIDA, Nina Paiva. **Diversidade na Universidade: O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Museu Nacional, Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2007.
- AMARAL, Wagner Roberto. A ousadia do Serviço Social no Espaço das ONG'S. **Serviço Social em Revista**. Volume 1 - Número 1 Jul/Dez 1998.
- _____. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.
- ANGNES. Sachser Juliane. **O ensino superior para os povos indígenas: ingresso, permanência, desistência, conclusão dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) – Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ASSIS, Valéria. **Mito e História nas Narrativas dos Guaranis da Bacia do Paranapanema**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- BELFORT, Andila Inácio. A formação dos primeiros professores indígenas no sul do Brasil. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, 2005.
- BEVILAQUA, C. B. Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. **Revista de Antropologia** vol.48 no.1 São Paulo Jan./June 2005.
- _____. Etnografia do Estado: algumas questões metodológicas e éticas. **Campos**, v. 3, p. 51-64, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD 3**, Brasília, 2007.
- CAJUEIRO, Rodrigo. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. **Trilhas de conhecimento**. 2008. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantament_o%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf. Acessado em: 20 de março de 2013.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- CARNEIRO DA CUNHA. M. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: **Cultura com aspás**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CIMBALUK, Lucas. **A criação da aldeia Água Branca na Terra Indígena Kaingang Apucarantina: “política interna”, moralidade e cultura**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.
- CLASTRE, Pierre. Sociedade contra o Estado. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação escolar e ameaça à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil Meridional. **BRASA IX** - New Orleans/LO, USA, 27-29 mar 2008.
- EVANS-PRITCHARD, E.E. **Os Nuer**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

- _____. **Educação e Religião Guarani no Paraná:** estudo a partir do ritual Nimongarai. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.7, p. 239-263, dez. 2012.
- FERNANDES, Ricardo Cid. **Política e Parentesco entre os kaingang:** uma análise etnológica. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.
- FERREIRA, LAGROU, E. Rir do poder e o poder do riso nas narrativas e performances Kaxinawá. **Revista de Antropologia**, vol. 49, n.1, 2006.
- MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- _____. Noção de pessoa. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003
- _____. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MEC.
- MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MOTA, Lúcio T. **As guerras dos índios Kaingang:** a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: EDUEM, 1994.
- NOVAES, S.C. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.
- NOVAK, Simone. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses**. 2007. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.
- ORTNER, S. Poder e Projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, Miriam Pillar; ECKERT, C.; FRY, P. (Orgs.). **Conferências e diálogos**. Saberes e práticas antropológicas. Brasília: ABA; Blumenau: Nova Letra, 2007.
- PALADINO, M. **Estudar e Experimentar a cidade:** Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006
- PALADINO, Mariana; PAIVA, Nina. **Entre a diversidade e a desigualdade:** uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.
- PARANÁ. **Educação Escolar Indígena**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. – Curitiba : SEED – Pr, 2006.
- PAULINO, Marcos. **Povos indígenas e ações afirmativas:** o caso do Paraná. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.
- POMAR, João Moreno. Direito à educação e jubramento de discentes. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, X, n. 46, out 2007. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2391>.
- Acesso em jul 2013.
- RAMOS, L. M. **VenhJykre e Ke Ha HanKe: Permanência e Mudança do Sistema Jurídico dos Kaingang no Tibagi**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília. Brasília, 2008.
- RENOLDI, B. “Persona, agencia y estado: rutinas de instrucción judicial en el proceso federal argentino”. **Cuadernos de Antropología Social** 32:95-120. 2010.
- RODRIGUES, Isabel Cristina; WAWZYNIAK, João Valentin. **Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no paraná:** reflexões. 2006. Disponível em: <www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA.pdf>.
- Acesso em: 08 jun. 2009.
- SAHLINS, M. **O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção, parte II**. Mana, Rio de Janeiro,

vol.3 n.2, abr. 1997. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100002> Acesso em: 26 ago. 2011.

- _____. **Cultura na Prática**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- SAMPAIO, Osias Ramos Arnaud. A universidade como área de influência: o olhar de um Guarani sobre sua trajetória acadêmica. In: NOVAK, Maria Simone Jacomini. et.al. **Educação Superior Indígena no Paraná**. Maringá: EDUEM, 2010.
- SANTOS, Jocélio, Teles (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013
- SILVA, Maria Nilza; PACHECO, Jaime Queiroz (orgs). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.
- SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K.L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Carmen Lúcia. **Sobreviventes do extermínio** : uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá. Florianópolis : UFSC, 1998. (Dissertação de Mestrado).
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos. **Educação Superior para Indígenas no Brasil, sobre cotas e algo mais**. Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas. Desafios para uma educação superior. Lima, 2007.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos. Cenários da educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas do Conhecimento. In: SOUZA LIMA, A. C. de; BARROSO HOFFMANN, M. (Org.). **Povos Indígenas e Universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.
- TASSINARI, Antonella M. E. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K.L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.
- _____. **Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi a escola – ou a Sociedade contra a Escola**. Comunicação apresentada à 33 ANPOCS, 2009.
- TOMMASINO, Kimiye. **Os Kaingang e os Guarani no Paraná: Inimigos Míticos no Passado, Aliados Políticos no Presente**. Artigo apresentado na 18º Reunião da ABA/1992 – Belo Horizonte/MG, 12 a 15 de abril de 1992.
- TOMMASINO, Kimiye. **A história dos Kaingang da bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- _____. A educação escolar indígena no Paraná. **Revista Mediações**, Londrina, vol.8, n.1, p.71-98, jan/jun. 2003.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Lúcia (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 2009.

ANEXO 1

CARTA DE RECOMENDAÇÃO – ESPAÇO DE ASSINATURA DOS CACIQUES

Realização:

XII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná

CARTA DE RECOMENDAÇÃO

Para fins de inscrição no X VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ, recomendamos o(a) candidato(a):

Nome: _____
 Nome Indígena: _____
 Nº da Cédula de Identidade: _____ Estado: _____
 O(a) candidato(a) pertence à etnia: _____
 e à comunidade indígena: _____

Preencha um dos quadros a seguir:

CANDIDATOS ÀS UNIVERSIDADES ESTADUAIS

Comunidade Indígena à qual pertence o candidato: _____
 Município: _____ Estado: _____

IDENTIFICAÇÃO DA LIDERANÇA INDÍGENA (CACIQUE)

Nome legível: _____
 Nº da Cédula de Identidade: _____ Estado: _____

 Assinatura do Caciquê

CANDIDATOS À UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ RESIDENTES EM TERRA INDÍGENA

Reside na Aldeia: _____
 Município: _____ Estado: _____

IDENTIFICAÇÃO DO CACIQUE DA COMUNIDADE À QUAL PERTENCE O CANDIDATO

Nome legível: _____
 Nº da Cédula de Identidade: _____ Estado: _____
 Assinatura do Chefe da Comunidade

IDENTIFICAÇÃO DO REPRESENTANTE DA FUNAI

Nome legível: _____
 Nº da Cédula de Identidade: _____ Estado: _____

 Assinatura do Representante da FUNAI

CANDIDATOS À UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ QUE RESIDEM EM ÁREA URBANA

Rua/Av: _____
 Município: _____ Estado: _____

IDENTIFICAÇÃO DO REPRESENTANTE DA FUNAI

Nome legível: _____
 Nº da Cédula de Identidade: _____ Estado: _____

 Assinatura do Representante da FUNAI

Fonte: Ficha de inscrição do XII Vestibular, sediado na Universidade Federal do Paraná, em 2012.

ANEXO 2

**COORDENADORIAS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL E
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.**

Ano de Coordenação	Área de Ensino	Tema de Pesquisa do coordenador	Atividade Desenvolvida no Programa
2003	Serviço Social	Educação no campo e Educação Indígena	Monitorias
2005	Sociologia	Sociologia Rural	Projeto de Reflorestamento com alunos Kaingang secundaristas. Monitorias não sistematizadas.
2009	Letras	Linguística e ensino bilíngue entre os Kaingang	Monitorias não sistematizadas.
2009	Antropologia	Saúde entre Ribeirinhos e populações indígenas	Encontros quinzenais com leituras de textos relacionados à temática indígena sob coordenação do professor responsável pelo Programa, Monitorias não sistematizadas.
2011	Psicologia	Psicologia social, psicologia escolar e juventude.	Encontros quinzenais para expor relatos do curso e sem a atividade de leitura. Monitorias não sistematizadas.
2012	Serviço Social, Artes Visuais e Letras	Educação no campo e Educação indígena;	Monitorias não sistematizadas. “Oficinas interculturais”.

Fonte: A autora.

ANEXO 3

**PROFESSORES REPRESENTADOS PELOS CENTROS DE ESTUDO,
PERÍODO DE ATUAÇÃO NA CUIA E ÁREAS DE PESQUISA.**

Centro de Ensino	Período de participação¹²⁰	Áreas de interesse de pesquisa
CESA	8 anos	Educação no campo e educação indígena.
CESA	1 ano	Administração e recursos humanos.
CEFE	2 anos	Corporeidade e ginástica.
CCA	1 ano	Nematóides.
CCA	1 ano	Reprodução animal.
CECA	1 ano	Arte-educação e política cultural.
CECA	3 meses	Educação de jovens e adultos e educação popular.
CECA	2 meses	Jornalismo literário; rádio e TV.
CCH	1 ano	Religiosidades.
CCH	1 ano	Semiótica e linguística.
CCS	1 ano	Saúde da Família.
Assistência Social	8 anos	Assistência Estudantil.
PROGRAD	1 ano	Enfermagem e diabetes.

Fonte: A autora.

¹²⁰ Considero como período de contagem do período de participação até o mês de dezembro de 2013, já que duas integrantes foram incluídas entre os meses de setembro e outubro.

ANEXO 4

DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO A SER DESENVOLVIDO NOS MÓDULOS DO CICLO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA.



ANEXO III DA RESOLUÇÃO CEPE/CA Nº 133/2013

EMENTAS REFERENTES À MATRIZ CURRICULAR DO CICLO INTERCULTURAL DE INICIAÇÃO ACADÊMICA PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, A SER IMPLANTADO A PARTIR DO ANO LETIVO DE 2014.

6CIA001 Terra e Identidade

Módulo teórico-prático interdisciplinar direcionado pela questão da identidade e da diferença. A História de Vida como identidade socializada e marca de pertencimento. Bilinguismo, variação linguística e a narrativa oral expressando a subjetividade e se constituindo como discurso histórico. A descrição, a festa e a expressão poética. A terra como espaço de memória e de fronteira étnica. A terra como corpo físico: os novos olhares – senso comum, religião, ciência e o olhar estético. Discurso geográfico e cartográfico e os processos de ocupação dos territórios. Conceitos e resolução de problemas matemáticos traduzindo e equacionando as relações cotidianas.

6CIA002 Ciência e Saúde

Módulo teórico-prático interdisciplinar que discute a questão do processo saúde-doença nos diferentes contextos socioculturais e da construção do olhar da ciência como modo de intervenção nas diferentes etapas desse processo. Conceitos do campo da Biologia e área da Saúde: morfologia humana, animal e vegetal; fitoterapia. Modos de vida e os hábitos ligados à saúde e à prevenção de doenças sociais. O ponto de vista da matemática matemático e o discurso quantitativo como expressão do pensamento científico. A escrita, o texto dissertativo, o método científico de trabalho e as formas de apresentação do discurso científico.

6CIA003 Cidadania e Sustentabilidade

Módulo teórico-prático interdisciplinar cujo eixo é o debate sobre valores, ética e cidadania no universo pluralista das sociedades contemporâneas. Modos de vida, meios de comunicação de massa e comunicação comunitária. Desenvolvimento tecnológico, inclusão digital e validade do conhecimento. Modos e alternativas de produção agropecuária sustentável nas comunidades. A perspectiva qualitativa e a perspectiva quantitativa.

6CIA004 Cotidiano Acadêmico

Módulo interdisciplinar de caráter pragmático e voltado para o exercício científico cotidiano. A vida acadêmica como exercício de ciência e cidadania. Ciência e técnica – as correlações cotidianas. Aplicação dos conceitos discutidos nos módulos anteriores tendo em vista o diálogo entre o dia a dia da universidade e os modos de vida nas terras indígenas.

TERRAS INDÍGENAS, VIDA ACADÊMICA E O PROTAGONISMO ATRAVÉS DE IMAGENS.

Como fechamento desta pesquisa, selecionei imagens de momentos importantes vivenciados pelos acadêmicos da Universidade Estadual de Londrina. Com essa sessão o objetivo é contemplar aqueles que não participaram de forma tão direta da pesquisa, mas que, de algum modo, passaram por ela e deixaram marcas significativas no seu processo de construção.

Parte 1 – Escolas Kaingang João Kavagtan e Benedito Rokag na Terra Indígena Apucarantina.

Abaixo são as fotos da Escola Indígena João Kavagtan, na Terra Indígena Apucarantina. O espaço em destaque nas fotos é de uma sala preparada para leitura, onde é possível encontrar fotos dos mais velhos, livros e a reprodução de um “paiol”¹²¹.



¹²¹ Fotos do acervo do projeto de extensão “Escola e currículo: espaço de identidades e pertencas”. Os créditos das fotos são do aluno fulni-ôYago, que cursa o segundo ano de Jornalismo na UEL.

As fotos seguintes são da 2ª Festa do *Emi* e *Pãri*, realizada em abril de 2013. Nessa festa, professores kaingang, caciques e lideranças exigiram a participação dos alunos e dos professores não indígenas. Durante os três dias, ficamos acampados às margens do Rio Apucarana, onde foi construído o *Pãri*, uma armadilha tradicional para peixes.



122

No primeiro dia, adultos, crianças e professores kaingang acompanhados por professores não indígenas da escola Benedito Rokág, finalizavam a construção do *Pãri*¹²³.



Momento de dança que reuniu as crianças e os mais velhos para reproduzirem danças de guerra. Após o término da apresentação a kuiã do grupo banhava a todos os guerreiros da dança com um preparado de ervas que não nos disse quais eram, mas nos explicou que se tratava de um banho para “fechar a cova quando estiver aberta”, recompondo as forças de quem havia “ido à guerra”¹²⁴

¹²² Foto tirada pela autora.

¹²³ Foto tirada por Larissa Rocha do Amaral. Ex-integrante do Programa de Formação Intercultural e professora não indígena na escola de Benedito Rokág

¹²⁴ Foto tirada pela autora.



Nessa foto está o *kiki*, uma bebida feita a base de mel e milho socado e fermentado que era utilizado nos rituais do *kikikói* – uma celebração aos mortos kaingang. Ao lado dele, em uma folha de colônia, está uma pasta preta feita com bambu, que é utilizada para pintar os corpos de crianças pequenas, até aproximadamente a faixa dos seis anos.

Essa pasta significa uma proteção, para que o corpo da criança “não quebre”. Ao lado está o milho, utilizado para fazer o *kiki* e o *emi*, uma comida fermentada por semanas ou meses, consumida como bolo e farinha¹²⁵.

Escola Cacique Koféj na Terra Indígena São Jerônimo.

As fotos da Escola Kaingang Cacique Koféj são da Semana Cultural que aconteceu em 2013, quando estava em campo pelo Projeto da UEL. Participaram da construção das atividades da Semana: alunos, professores indígenas e não indígenas, caciques, lideranças, mais velhos e familiares. Durante todo o dia de apresentações kaingang e guarani, a Escola Cacique Koféj recebeu visitas de escolas das cidades vizinhas e do cacique e pedagoga da T.I. Barão de Antonina. Foram construídas *Ocas* dos três grupos étnicos, onde apresentavam os tipos de ervas que são utilizadas para tratamentos medicinais, ingredientes da culinária, tipos de habitações, artesanatos e aspectos sobre a história de formação da Terra Indígena São Jerônimo¹²⁶.



Aluno Xetá falando sobre o uso da urtiga na alimentação.



¹²⁵ Foto tirada pela professora não indígena da Escola Estadual Indígena Benedito Rokág, Larissa Rocha do Amaral.

¹²⁶ Fotos tiradas pela autora.

Escola Guarani Tudja Nhanderu na Terra Indígena Laranjinha.



Momento de treino dos alunos guarani do Centro de Formação de Atletas Auinã, organizado por lideranças da aldeia. O Centro leva o nome de uma índia guarani da T.I. Laranjinha que é jogadora de futebol, tendo jogado inclusive no Santos Futebol Clube. Auinã é filha de Márcia, minha interlocutora que cursa Odontologia e se tornou uma grande referência na aldeia.

Escola Guarani Yvy Porã na Terra Indígena Pinhalzinho.



“Semana de integração família na escola” que reuniu alunos guarani, cacique, lideranças e famílias para discutirem temas relacionados à educação e território.



Fonte: www.tmziyvypora.seed.pr.gov.br



Fonte: www.tmziyypora.seed.pr.gov.br

O cacique guarani Sebastião, junto ao diretor da escola reuniram os alunos para o plantio de araucárias na Terra Indígena.

Parte 2 – Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná – 2004, 200 2013.



As duas fotos são do primeiro encontro de estudantes indígenas que foi realizado em 2004 na cidade de Guarapuava. Depois desse momento apenas três anos depois é que teve início o Encontro Estadual de Educação Superior Indígena, em 2007¹²⁷.



¹²⁷ Fotos tiradas pelo professor ex-integrante da CUIA, já falecido, João Valentin Wawznyak.



Na Universidade Estadual de Londrina, em 2007 foi realizado o primeiro dos quatro encontros de educação superior indígena, acontecidos até 2013. Pretende-se que os encontros aconteçam anualmente, mas por três vezes acabou sendo adiado por atrasos da instituição que o sediaria. Nesses encontros reúnem-se estudantes Kaingang, Guaraní e de outros grupos étnicos, junto com docentes integrantes da CUIA, pesquisadores e alunos não indígenas para compartilharem experiências e discutirem os caminhos da política de acesso ao ensino superior. Entretanto, como me referi em outros momentos desta pesquisa, ainda há uma centralidade na CUIA e suas ações, do que nas produções e reflexões dos acadêmicos indígenas, bem como na integração destes no próprio processo de construção dos encontros que acontece ao longo do ano. Abaixo algumas fotos de encontros que marcaram esse período de 2007 até 2013¹²⁸.

III Encontro realizado em Matinhos, na Universidade Federal do Paraná, em 2012. A segunda pessoa à esquerda na mesa, Marciano, índio guarani representando a ARPINSUL, lê uma carta a pedido de caciques e lideranças que diziam não terem sido convidadas para as mesas de debate e para o encontro¹²⁹.



¹²⁸ Não tive acesso às fotos dos dois primeiros encontros, realizados na UEL e UEM.

¹²⁹ Foto tirada pela autora.



Fonte: autora.

IV Encontro realizado na Universidade do Centro-Oeste do Paraná, em 2013, na cidade de Guarapuava¹³⁰.



¹³⁰ Fotos tiradas por Miriam Viegas, acadêmica guarani no curso de Medicina - UEL.

Parte 3 - Atividades realizadas pelo Programa de Formação Intercultural e pela Comissão Universidade para os Índios, na Universidade Estadual de Londrina.



Fonte: PROGRAD/UEL.

Recepção dos alunos indígenas no início de 2014. Participaram a participaram os alunos indígenas matriculados nos cursos da UEL e a primeira turma do Ciclo de Formação Acadêmica.

Alunos, representante da CUIA, representante da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e a Assistente Social Márcia Lopes, reunidos na sala de referência dos alunos indígenas conversando sobre a possibilidade de construção do Centro de Referência Indígena.



Fonte: Yago Junior Santos. Acadêmico no curso de Jornalismo – UEL.



Fonte: PROGRAD/UEL

Em 2013 alguns encontros com alunos indígenas e caciques foram realizados no Museu Histórico de Londrina. Nesse mesmo ano o Museu realizou a exposição “Povos Indígenas no norte do Paraná”. Primeira ação do Museu que teve os povos indígenas como sujeitos presentes no espaço.